

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

EDIMA VERÔNICA DE MORAIS

UTILIZAÇÕES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO
MÉDIO PELO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Uma análise do Programa de Educação Integral

Caruaru

2013

EDIMA VERÔNICA DE MORAIS

**UTILIZAÇÕES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PELO
GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO:
Uma análise do Programa de Educação Integral**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antônio Almeida da Silva

Caruaru
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA -
PPGEDUC

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

“UTILIZAÇÕES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PELO GOVERNO DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: Uma análise do Programa de Educação Integral”

defendida por

Edima Verônica de Moraes

Considera o candidato _____

Caruaru, 31 de outubro de 2013.

JAMERSON ANTÔNIO DE ALMEIDA (UFPE/CAA)
(orientador)

ANA LÚCIA FÉLIX (UFPE)
(examinadora externa)

JANETE MARIALINS DE AZEVEDO (UFPE)
(examinadora interna)

ALLENE CARVALHO LAGE (UFPE/CAA)
(examinadora interna)

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

A meu pai com todo meu amor e respeito.
A você Eribaldo que tanta falta faz a essa família, meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora que tantas vezes imaginamos, pois significaria que estaríamos concluindo esta caminhada que por vezes foi difícil e árdua. Tantas pessoas foram fundamentais para a realização deste trabalho. Primeiro quero agradecer a espiritualidade na figura de Deus, que tantas vezes me consolou e me ajudou a continuar. Agradeço a meus filhos, Igor e Iany, por estarem sempre presentes em minha vida e serem minha força para prosseguir. Agradeço à minha mãe que desde cedo buscou me mostrar os melhores caminhos, ela me ensinou a crescer.

Duas pessoas são imprescindíveis em minha vida, elas são mães, amigas, confidentes, companheiras, enfim, minhas irmãs, Nininha e Edna, as quais nunca me deixaram, me incentivaram, me apoiaram, às duas o meu mais sincero obrigado, as amo incondicionalmente. A meu irmão, Vonaldo, que no seu silêncio me amou. A minha família, Rafaella, Juyanna, Dayse, Caio, Rafael, Vitória... Pelo simples fato de fazerem parte da minha vida dando sentido e luz à minha existência.

Na minha caminhada acadêmica algumas pessoas foram de suma importância; agradeço a meus professores e professoras que tanto contribuíram na minha formação. Aqui quero deixar o meu agradecimento especial a Prof^a Dr^a Allene Lage, que me ensinou muito do pouco que eu sei.

Quero agradecer e festejar junto com meu colegas de classe que dividiram angústias, medos, alegrias, frustrações e conquistas, em especial a meu amigo amado Rafael Vieira cuja amizade é um tesouro que sempre levarei na vida. Muitas pessoas me ajudaram com apoio, carinho e foram companheiras. Com eles não me sinto só: obrigada Erica Trindade e Thiago Manuel. Agradeço a uma amiga que juntas tantas vezes rimos e nos preocupamos achando que não íamos conseguir: obrigada Maria Júlia pelas risadas, pelo incentivo e por sua amizade que tanta jovialidade trouxe à minha vida.

Também um agradecimento especial a meu companheiro que tanto contribuiu com incentivo e confiança na certeza de minha capacidade: obrigada Antônio pelo apoio que sempre chegava nas horas mais complicadas; obrigada pela delicadeza, amor e atenção.

Enfim, quero agradecer de forma muito especial a meu orientador Prof^o Dr^o Jamerson Antônio: obrigada por seu respeito e compreensão, pelos debates e ensinamentos que levarei pelo resto da minha vida; eles me fizeram evoluir teoricamente. Obrigada por alimentar o meu espírito revolucionário e o desejo de construir uma sociedade mais justa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a formação da juventude através da Educação Integral e propõe-se a compreender as utilizações, por parte do Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. Essas foram instituídas através da Lei Complementar 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral e tem como objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e qualificação dos jovens da Rede Pública Estadual. O estudo se justifica devido ao fortalecimento dos debates sobre a Educação Integral, que vem ganhando destaque no contexto das Políticas Educacionais Públicas desenvolvidas para a juventude, necessitando de um maior aprofundamento frente às novas configurações do processo produtivo assentado numa tecnologia digital-molecular. Esta passa a requerer um novo tipo de trabalhador que atenda a essas novas demandas, colocando as questões referentes à baixa qualidade da educação pública nas agendas dos governos, dos “homens de negócios” e dos trabalhadores. Para alcançarmos os objetivos propostos realizamos uma pesquisa documental cujo objetivo foi perceber as formas de apropriação do Programa de Educação Integral por parte do governo do Estado a fim de perceber as utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio. No contexto tipicamente brasileiro, a escola sempre foi recheada de significados que extrapolam seus limites e funções. Nesse sentido, conforme Algebaile (2009), os termos usos e utilizações foram empregados de modo a desvelar que a escola pública brasileira sempre foi utilizada para outros fins, que não o de possibilitar acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Para dar conta das análises das falas e dos conteúdos escritos coletados ao longo da pesquisa, escolhemos como caminho metodológico a Hermenêutica Dialética desenvolvida por Minayo (2010) que nos possibilitou realizar uma análise ao mesmo tempo compreensiva e crítica do estudo da realidade. Para fins dessa técnica utilizamos as seguintes categorias empíricas: Utilizações, Gênese da política de Educação Integral, Implantação e expansão das EREMs, Funções e objetivos do PEI. A pesquisa revelou que a utilização da gestão público-privada encontrou, em Pernambuco, terreno favorável devido às reformas neoliberais empreendidas desde o governo Jarbas Vasconcelos e continuadas no governo Eduardo Campos, aprofundando a visão gerencialista da Educação. A produção dos dados e a análise comprovaram que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida. Nesse sentido, as EREMs cumprem, para o governo Eduardo, o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial. Contradizendo toda a literatura que mostra a incapacidade do capital na sua lógica incorrigível de integrar a juventude numa sociedade desintegradora por essência. Além do mais foi possível constatar que neste Programa há uma forte utilização política que vai no sentido de desmobilizar e enfraquecer a organização dos professores (as) permitindo que cada vez mais o governo controle a determinação das políticas educacionais provocando a inserção de setores privados na educação com o objetivo de atender aos interesses do capital. Entre outras formas de utilização também verificamos a utilização no sentido de controle da juventude pobre, ficando evidente que a Educação Integral é oferecida como uma solução aos problemas da violência a qual os jovens pobres estão expostos, o que superficializa a discussão sobre os problemas estruturais da sociedade capitalista apresentando as EREMs como a solução dos problemas educacionais e sociais do Estado.

Palavras - chave: Escolas de Referência. Educação Integral. Juventude. Pernambuco. Utilizações. Política Educacional. Ensino Médio. Gestão Educacional.

ABSTRACT

This research is focused on the training of youth through integral education and it is proposed to understand the uses, by the government of the state of Pernambuco, the Reference High Schools. These were introduced by supplementary law 125/2008 establishing the Integral Education Program and has as objective the development of politics directed to improve the quality of High School and qualification of the youths in the state public schools. The study is justified due to the strengthening of discussions on integral education, which has been gaining attention in the context of Public Educational Politics developed for youth, requiring a deeper view of the new configurations of the productive process based on a digital technology-molecular. This now requires a new type of worker that meets these new demands, placing the issues of poor quality of public education in the agendas of governments, "business men" and workers. To achieve the proposed objectives we also conduct documentary research which objective was perceive the forms of appropriation of Integral Education Program by the state government in order to perceive the uses of Schools of Reference in High School. In typical Brazilian context, the school was always full of meanings that go beyond their limits and functions. In this sense they are based in Algebaile (2009) the terms, usages and uses were used in this study so as to unveiling that the Brazilian public school has always been used for other purposes, and not to enable access to the historically accumulated knowledge. To account for the analysis of speech and the written content collected during the research, we have chosen as a way to Dialectic Hermeneutics developed by Minayo (2010) which enabled us perform an analysis at the same time comprehensive and critical of the study of reality. For purposes of this technique we use the following empirical categories: uses, Genesis of the politics in Integral Education, Implementation and expansion of EREMs, functions and objectives of the PEI. The research revealed that the use of public-private management found in Pernambuco, favorable terrain due to neoliberal reforms undertaken since Jarbas Vasconcelos' government and continued in Eduardo Campos' one, deepening the managerialist vision of the Education. The data production and analysis proved that the policy of integral education in Pernambuco is born following the requirements of businessmen mediated by international organizations, in order to meet the new pattern of accumulation, which requires a worker polyvalent and able to adapt himself to the instabilities of life. Besides it was found that in this program there is a strong political will to use in order to demobilize and weaken the organization of teachers allowing ever more government control the determination of educational policies causing the excesses and entering private sectors education in order to meet the interests of capital. Among other uses also found use in order to control the poor youth, it was evident that the Integral Education is offered as a solution to the problems of violence which the poor youth are exposed which becomes shallow the discussion of the structural problems of capitalist society presenting the EREMs as the solution of social and educational problems of the state.

Key words: Reference Schools. Integral Education. Youth. Pernambuco. Use. Educational Politics. High School. Educational Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIR	Instituto Americano de Pesquisa
ALEPE	Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
AVINA	Associação Vida e Natureza
BCC	Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDI	Comitê de Democratização da Informática
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CHESF	Companhia Vale do São Francisco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Administração
CSJ	Consórcio Social da Juventude
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DO	Diário Oficial
DP	Diário de Pernambuco
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
EAFB	Escola Agrotécnica Federal de Barreiros
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMEP	Ensino Médio e Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ERT	Mesa-Redonda Europeia dos Industriais

ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GP	Ginásio Pernambucano
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade para a Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IE	Instituto Empreender
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JC	Jornal do Comércio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MABI	Movimento Arrebatando Barreiras Invisíveis
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NAVE	Núcleo Avançado em Educação
NEIMFA	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
OTM	Orientações Curriculares Teórico-Metodológicas do Ensino Médio
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Planejamento de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFL	Partido da Frente Liberal

PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
PMDB	Partido do Movimento de Democratização Brasileiro
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Parcerias Público Privadas
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PROJOVEM	Programa de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Primeiras experiências abrindo novos caminhos de pesquisa.....	10
Utilizações da escola de ensino médio como objeto de investigação	11
CAPÍTULO 1	19
JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL: PRODUÇÕES VEICULADAS ENTRE 2000 E 2012	19
1.1 Reuniões da ANPED.....	19
1.2 Educação & Sociedade e Cadernos CEDES	34
1.3 Pós-graduação em Educação da UFPE	43
CAPÍTULO 2	54
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	54
2.1 Caracterização e Campo de Pesquisa.....	54
2.2 Procedimentos para produção e análise dos dados	56
2.3 Usos e utilizações como categorias teórico-analíticas	59
CAPÍTULO 3	63
A PRODUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	63
3.1 Acumulação Flexível e seus impactos na vida da juventude	63
3.2 Crise da escola pública e a educação (em tempo) integral como alternativa.....	72
3.3 Educação (em tempo) integral: concepções de formação da juventude em disputa .	77
CAPÍTULO 4	84
RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E O NOVO ORDENAMENTO LEGAL E POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL ENTRE 2000 E 2012	84
4.1 O Ensino Médio “desintegrado” no governo Cardoso (1995/2002)	84
4.2 O Ensino Médio no “Integrado” do governo Lula (2003/2010)	89
4.3 A volta do Ensino Médio Profissionalizante no governo Dilma (2011/2013).....	93
CAPÍTULO 5	96
JUVENTUDE E EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO	96
5.1 Governo Jarbas/Mendonça Filho (1999/2006): a Gênese da política de Educação (em tempo) Integral no Ensino Médio em Pernambuco.....	96
5.2 Governo Eduardo (2008-2013): mais do mesmo?	103

5.3 Programa de Educação Integral aprofundando o modelo gerencialista de gestão da educação.....	107
5.4 Educação Interdimensional e Protagonismo Juvenil na proposta curricular	114
5.5 A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas de Referência em Ensino Médio	118
5.6 A expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio entre 2006 e 2013	123
5.7 A permanência do poder privado na organização e expansão das Escolas de Referência	126
CONCLUSÕES.....	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	153
ANEXO A.....	154
ANEXO B.....	158
ANEXO C	160
CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO nº 021/2003	160
ANEXO D.....	165
MENSAGEM nº 097/2008	165
ANEXO E	166
REPORTAGENS	166

INTRODUÇÃO

Primeiras experiências abrindo novos caminhos de pesquisa

Este trabalho nasce das vivências militantes no Movimento Estudantil, que mais tarde se traduziu na escolha de trabalhar com crianças e jovens. No ano de 1990 concluí o curso de Magistério, referente ao ensino médio e, desde então, atuo como professora da educação básica. Após alguns anos atuando em escolas privadas, no segundo semestre do ano de 2006, passei no concurso público municipal na cidade de Caruaru para docente da educação básica. Após vivenciar uma experiência de educação inclusiva com uma estudante com Síndrome de Down fui convidada a atuar nas salas de recursos multifuncionais¹, o que foi de extrema importância para minha formação.

Neste mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, onde participei ativamente da formação do Movimento Estudantil do Centro, o que despertou meu interesse pela questão da participação da juventude na contemporaneidade. Na Universidade participei de várias atividades de extensão, dentre elas fui monitora do Cursinho Pré-vestibular ofertado para estudantes da escola pública da região o que permitiu um contato mais direto com os jovens do ensino médio da rede pública. Também integrei um grupo de pesquisa que desenvolvia atividades junto aos Movimentos Sociais da cidade e região. Essas experiências contribuíram ainda mais para alimentar os questionamentos que permeavam minhas reflexões.

Partindo dos interesses supracitados desenvolvi pesquisas, na Iniciação Científica (PIBIC) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre a participação da juventude no Movimento Estudantil, buscando compreender como essa participação contribuía para a formação político-pedagógica desses jovens. Entretanto, em decorrência de uma significativa vivência na escola básica, uma inquietação sempre me acompanhava: saber como ao longo dos anos a escola foi perdendo o sentido para os jovens. Dessa forma, passei a me questionar se as políticas educacionais recentes estão revertendo esse quadro, em particular, as políticas de educação (em tempo) integral no Ensino Médio, em movimento de expansão no Estado de Pernambuco e no Brasil.

¹ As salas de recursos multifuncionais fazem parte do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, do Governo Federal que tem o objetivo de oferecer atendimento pedagógico em contra-turno aos estudantes com algum tipo de Necessidade Educacional Especial. A cidade de Caruaru é uma cidade polo desse programa, responsável pela formação de gestores e supervisores das cidades circunvizinhas.

No ano de 2011 ingressei no Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do PPGEDUC/UFPE/CAA, no qual desenvolvi este trabalho de pesquisa que se articula com a pesquisa “Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro”, desenvolvida pelo grupo Gestor, cujos objetivos articulam várias pesquisas sobre este tema.

Utilizações da escola de ensino médio como objeto de investigação

Logo nos primeiros contatos com as reportagens sobre a política de educação (em tempo) integral, em desenvolvimento pelo governo do estado de Pernambuco, nos deparamos com um artigo do Diário de Pernambuco anunciando que uma “escola pública de fazer inveja” estaria sendo produzida para a juventude pernambucana. Isso porque a escola existente até então indicava não estar mais atendendo às expectativas e necessidades de formação deste segmento da população pela sua ineficiência e improdutividade. Esta “nova escola pública” vem sendo apresentada como alternativa para crise institucional que a escola para juventude está passando. Isto nos faz lembrar que até bem recentemente as instituições que garantiam a transição do jovem para o mundo adulto eram relativamente estáveis e que hoje vivenciamos um processo de desinstitucionalização da juventude, isto é, as instituições como a escola, a família e o emprego que, de certa forma, garantiam uma transição relativamente estável para a vida adulta estão em crise. Assim, surgem novos modelos de família, o emprego é marcado pela instabilidade e precariedade, e a Escola não é mais garantia concreta de ascensão social, muito embora seja uma necessidade cada vez imperativa (SILVA, 2012).

Neste contexto, a instituição escolar vem sendo desafiada a rever suas estratégias para que verdadeiramente seja acessível e atenda às novas demandas econômicas, políticas e culturais que, em nosso entendimento, são resultantes do processo de transformação do padrão de acumulação do capitalismo, ou seja, a reestruturação produtiva², sustentada por uma base tecnológica, digital-molecular ou informática, que além de modificar a noção de tempo e espaço

² Segundo Harvey (2010), o rompimento dos padrões e práticas capitalistas assentadas no modelo produtivo fordista conduziu à ascensão de um novo modelo de acumulação, associado a um novo sistema de regulamentação política e social, que ele chama de acumulação flexível. A reestruturação dos processos produtivos contou com fatores como: a flexibilidade nos contratos do trabalho, a terceirização, a subcontratação, a precarização da mão de obra, o desemprego estrutural, diminuição dos salários e, por conseguinte, o enfraquecimento dos sindicatos trabalhistas. Já na organização industrial foi introduzida a obsolescência planejada dos produtos dada a intensidade das inovações, aumento do uso de novas tecnologias de automação e ocorreu uma dispersão das fábricas pelo mundo, provocando uma descentralização da produção. Além disso, assistiu-se também a um aumento das propagandas para fomentar o consumo.

vem definindo e transformando hábitos em diversas dimensões da vida humana, em especial o mundo do trabalho exigindo uma maior qualificação para que os postos oferecidos sejam ocupados.

A respeito, Pochmann (2004) explica que a natureza de classe da sociedade impõe condições diferenciadas aos jovens. Os das classes mais elevadas estão sendo pressionados a saírem do país em busca de melhores posições no mercado de trabalho, enquanto os jovens das classes pobres estão sujeitos à violência e à falta de melhores perspectivas de ocupação e renda.

De acordo com os dados do Censo do Inep/MEC de 2011, o Brasil tem 8.357.675 estudantes matriculados no Ensino Médio, distribuídos percentualmente da seguinte forma: 1,2% no âmbito do ensino federal, 85,9% no estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no privado. No âmbito público, apenas 1,2% de estudantes em escolas federais e algumas experiências estaduais, como a Escola Liberato no Rio Grande do Sul, têm padrões de qualidade internacional. Dos 85,9% de jovens que estão na escola estadual, mais de um terço o fazem à noite com professores que trabalham em três turnos e em escolas diferentes cujos salários são baixíssimos. Outro dado alarmante é revelado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011), demonstrando como o Ensino Médio ainda é negado no Brasil. Dezoito milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no Ensino Médio, não o frequentam.

Concomitantemente, vivenciamos uma grave crise do trabalho, responsável pelo distanciamento das expectativas do jovem em relação ao seu futuro e à sua realidade cotidiana. O crescimento econômico vivenciado no Brasil nos últimos anos provocou uma diminuição na taxa de desemprego entre os jovens, devido à criação de novos postos de trabalho, é o que diz o relatório Tendências Mundiais do Emprego Juvenil (2012), da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Paradoxalmente, este crescimento não representa efetivamente o aumento do número de postos de trabalhos qualificados para os jovens. O setor que mais cresceu foi o de serviços ao qual estão vinculados postos de trabalho terceirizado, empregos temporários marcados pela precarização, baixa remuneração, insegurança e poucos direitos trabalhistas. Ainda segundo este relatório, a informalidade e a precariedade são maiores entre os jovens se comparados com os adultos e a taxa de desemprego entre os jovens na faixa etária de 18 a 20 anos chega a 50%. Esses fatores contribuem para que os jovens sejam um dos grupos sociais que mais sofrem com o desemprego segundo os dados do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011, publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

A violência é mais um elemento que atinge fortemente os jovens brasileiros. É a principal causa da mortalidade juvenil, de acordo com Pochmann (2004). Embora o ambiente onde ocorra a morte de jovens diga respeito a um conjunto de fatores, sobretudo relacionado ao grau de vulnerabilidade juvenil, não podemos deixar de considerar que a desigualdade de renda e de oportunidade contribui para produção e reprodução da violência. Segundo números contidos na pesquisa intitulada “Mapa da Violência 2011 – Os novos padrões da violência homicida no Brasil” (SANGARI, 2012), elaborado pelo Instituto Sangari em parceria com o Ministério da Justiça, o percentual de vitimização dos jovens de 15 a 24 anos, em 2010, foi 156% superior em relação ao restante da população. As principais causas de morte entre os jovens sofreram modificações ao longo do tempo, uma vez que em décadas passadas epidemias e doenças infecciosas ganhavam o maior destaque, agora foram substituídas pelas chamadas “causas externas”, representadas principalmente pelos acidentes de trânsito e homicídios. Na década de 1980 as “causas externas” já eram responsáveis por aproximadamente metade das mortes de jovens (52,9%). Em 2010, quase 72,2% da mortalidade juvenil foi devido a “causas externas”, sendo os homicídios a principal causa, responsável por 38,6% de todas as mortes de jovens neste ano.

Neste horizonte, a escola e seus processos de ensino e aprendizagem, ou seja, sua capacidade de contribuir para formação da juventude passou a ser fortemente desafiada quando comparada a outros espaços coletivos, meios de comunicação, tanto os de massa como os alternativos e também ao mercado de consumo. Para Oliveira (2009), a crise que hoje se vivencia entre os muros da escola é antes de tudo reflexo das mudanças que estão para além deles. Se no passado a escola foi um espaço legitimado do conhecimento e de valores capazes de permitir àqueles que por ali passavam uma real possibilidade de ascensão social, na atualidade não é mais o único espaço de construção e distribuição do conhecimento e nem representa concretamente a possibilidade de mobilidade social. Segundo a autora, a educação sempre esteve vinculada à busca de justiça social, mas as transformações das últimas décadas do século XX evidenciam a falência da função de mobilidade social da escola. Porém a escola continua sendo um importante espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, principalmente para a classe trabalhadora. E apesar de não representar mais uma possibilidade de ascensão social, é importante destacar que a escolarização é condição obrigatória para o acesso ao emprego. Mas ao observarmos os dados colocados acima sobre a situação do jovem na atualidade, nos parece que as políticas educacionais pensadas para o Ensino Médio e a formação profissional da juventude não estão conseguindo cumprir essa função.

Devido às novas configurações sociais, as funções da escola estão sendo modificadas e esta passou a assumir papéis que inicialmente não lhe cabiam. Como exemplo, programas de reformas cujos objetivos eram organizar a educação básica, de caráter geral, e formar a força de trabalho adequada às exigências do capitalismo no Brasil também acumulam a função de disciplinar a pobreza (RAMOS, 2010; ALGEBAILLE, 2009).

Na tentativa de solucionar os problemas enfrentados pela juventude e como resposta a esse processo de crise da instituição, a Educação em (tempo) Integral tem sido recomendada como um caminho necessário e quase que obrigatório. Nesta perspectiva, ao longo dos oito anos dos dois mandatos, o governo de Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) desenvolveu várias iniciativas, entre elas, o Programa Mais Educação. Inicialmente voltado para o Ensino Fundamental, depois ampliado para o Ensino Médio, foi implantado em 2007, tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso visando manter os estudantes mais tempo na escola (SILVA, 2012). No âmbito do Ensino Médio o decreto 5154/2008 instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, oferecendo também cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Outro exemplo é o Programa Ensino Médio Inovador cujo objetivo é apoiar os Estados e o Distrito Federal em parceria com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, propondo uma organização curricular que pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas além de propor a ampliação da carga horária (BRASIL, 2009). Ainda nesta direção aparece a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 134/07, que visa obrigar o governo a, até 2020, ampliar a jornada escolar da educação básica para no mínimo sete horas diárias. Esta proposta já foi aprovada pela comissão especial da Câmara dos Deputados Federais, no dia 24 de novembro de 2010 e valerá para educação infantil e para os ensinos fundamental e médio regulares, prevendo também atividades extraclasses opcionais, após o cumprimento das sete horas mínimas obrigatórias. O texto do relator Deputado Alceni Guerra e outros aponta a redução da criminalidade para justificar a proposta, como descrevemos a seguir:

Apesar do que dispõe a Constituição, muitas crianças e adolescentes ainda se encontram fora da escola, vadiando pelas ruas, prostituindo-se, drogando-se, exercendo trabalhos proibidos em lei ou até mesmo praticando delitos. Se todos esses jovens estivessem na escola recebendo formação adequada, o índice de criminalidade seria reduzido drasticamente (PEC nº 134/2007).

Em sintonia com o governo Federal, o governo de Pernambuco, em 2008, lançou o Programa de Educação Integral (PEI), criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), através da Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008. De acordo com a mensagem nº 097/2008 enviada pelo Governador Eduardo Campos ao Presidente da Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), um dos objetivos desse Programa é “fortalecer a Educação Integral no Estado”.

Conforme matéria veiculada no Diário de Pernambuco de 10 de junho de 2011, Pernambuco é o único Estado a adotar o sistema de Educação Integral como política. Na matéria “Escola Pública de fazer inveja”³³, foram divulgados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE/2010), que serve para medir o desempenho dos estudantes das séries iniciais e fundamentais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme a reportagem, as vinte escolas mais bem colocadas no IDEPE de 2010 são Escolas de Referência. Também foi apresentado o número de estudantes aprovados nos vestibulares da escola que obteve o melhor resultado no IDEPE/2010, sendo, dezesseis na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dois da Universidade de Pernambuco (UPE) e dezesseis no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Em relação às EREMs há toda uma propaganda positiva que, no entanto não está livre de críticas. O presidente do Sintepe (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco) Heleno Araújo, em matéria veiculada no blog “Tô no rumo”, diz que apesar da ideia das escolas de tempo integral ser boa sua implantação e expansão não foram adequadas. Muitas escolas não têm estrutura para atender os estudantes durante o dia todo, não possuem refeitórios e banheiros e o ensino técnico é precário. Acrescenta que o modelo não trouxe os “resultados esperados” além de denunciar ser um modelo discriminatório: “Os alunos são tratados de maneira diferenciada. Há escolas de referência que funcionam junto com escolas de ensino fundamental e os alunos ficam separados e são tratados de maneira diferente”⁴.

Em entrevista ao blog “Tô no rumo” em 07/12/2011 a professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Márcia Ângela Aguiar afirma que:

Ao instituir uma rede diferenciada de atendimento, a experiência pernambucana de educação integral tem sido criticada por alguns especialistas por criar mecanismos de distinção no atendimento aos jovens e por implementar um currículo pouco pautado numa perspectiva crítica e de formação cidadã (...) sem a avaliação cuidadosa da experiência, sem a construção de mecanismos que melhorem o conjunto da rede e sem assegurar a presença de jovens pobres e

³³ Ver ANEXO E

⁴ Disponível em www.tonorumo.org.br. Acesso em: 30 de março de 2012.

trabalhadores nas escolas com jornadas ampliadas-por meio de programas de apoio e bolsa-, escolas de tempo integral podem se tornar “um gueto de privilegiados” dentro do Estado.

Por sua vez, o Jornal do Comércio de Pernambuco on line de 25 de fevereiro de 2013 veiculou notícia com o seguinte título: “Alunos do Ginásio Pernambucano protestam contra falta de estrutura”. Essa trata sobre a manifestação dos estudantes da EREM Ginásio Pernambucano contra a falta de estrutura e de investimento na escola que tinha sido inaugurada há apenas sete meses. Segundo o grupo de cerca de 200 estudantes que participaram da mobilização “os laboratórios do colégio estão sem funcionar, os ar-condicionados ainda não foram instalados e os dias de turno integral não existem mais por falta de merenda escolar” (JC on line, 25 de fevereiro de 2013). Ainda sobre a insatisfação dos estudantes, em reportagem do Jornal “A Verdade” de 22 de março de 2013⁵, os estudantes demonstraram desagrado em relação ao processo de escolha dos diretores das EREMs. Para eles não se trata de um processo democrático, pois a comunidade escolar não é ouvida e a escolha fica a cargo do Governador do Estado. Os critérios utilizados para seleção dos gestores das referidas escolas é o da meritocracia, que consiste em uma avaliação do currículo, a pontuação obtida na certificação de conhecimentos em gestão escolar, entrevista e o plano de ação para escola a qual concorrem.

Assim, podemos perceber que a implementação das EREMs não acontece de forma homogênea, mas permeada por contradições, desigualdades e sentidos que muitas vezes não são anunciados. Nesta perspectiva, nosso trabalho buscou apreender a construção histórica das EREMs de acordo com as necessidades históricas da época, percebendo que o sentido de conjunto não é definido apenas pelo fato de se guiar pelas regras e normas jurídico-institucionais que regem o país ou por estar em território brasileiro. Esse sentido é bem mais amplo formado principalmente pela especificidade dos traços comuns, complementaridades e contradições que constituem suas marcas, não apenas na sua organização interna, mas, na forma como ela estabelece sua presença na vida social do estado de Pernambuco e do país.

Para delimitação do objeto da investigação buscamos analisar a escola como uma instituição social, seguindo a abordagem proposta por Algebaile (2009), no sentido de considerar o caráter histórico e geográfico de suas atribuições, portanto, analisando-a dentro do contexto em que esta se constituiu e de como as significações e as relações que concorrem para sua produção foram se construindo ao longo desse processo. A partir dessa possibilidade se

⁵ Disponível em <http://averdade.org.br/2013/03/estudantes-em-greve-por-eleicoes-diretas-para-diretor/>. Acesso em: 30 de março de 2013.

apresenta uma série de desafios devido à necessidade de se apreender as singularidades das mudanças ocorridas no Brasil, com sua expressão particular em Pernambuco.

Desta forma, partimos do pressuposto de que, no contexto tipicamente brasileiro, a escola é um lugar repleto de significados e dimensões que extrapolam os limites de seu papel e funções. Mesmo durante o processo de construção do conjunto de normas e regras que regem o próprio funcionamento da escola, é possível modificar, criar e arquitetar novas funções de acordo com as finalidades do momento (ALGEBAILLE, 2009). Para além das suas especificações, a escola é transpassada por outras formas de relações que permitem outros usos e utilizações da instituição, para além da função de educar. A instalação de postos de atendimento médico e de postos de inscrição do Programa Bolsa-Família⁶ dentro das instituições escolares ilustra bem essa ideia. Assim, considerando o amplo leque de objetivos atribuídos pela LC nº 125/2008 e da propaganda em torno das EREMs, principalmente relacionando-as ao segmento juvenil, é fundamental investigarmos as diferentes utilizações das “Escolas de Referência” que vêm sendo produzidas pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Portanto, nossa investigação pretendeu responder ao seguinte problema: ***que utilizações perpassam o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da juventude através das EREMs?***

Nesse sentido, trabalhamos para desvelar a hipótese geral de que as escolas modelos cumprem um papel de demonstrar que a precariedade da escola é transitória e que sua superação é uma questão de tempo. Conforme consta na literatura, a expansão do ensino no Brasil tem se dado de forma precária, não planejada, mas, articulada aos interesses de grupos no poder. A sua função real se aproxima dos projetos modernizadores e se “realizam como uma chance para poucos e um promessa para muitos” (ALGEBAILLE, 2009).

Portanto, constitui objetivo geral da pesquisa analisar as utilizações das Escolas de Referência pelo governo do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da Juventude. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Contextualizar e caracterizar a gênese da política de educação integral em Pernambuco, descrevendo as determinações da criação do PEI;
- b) Descrever a dinâmica de implantação e expansão das EREMs no estado de Pernambuco;
- c) Analisar as funções e os significados atribuídos à educação integral pelo PEI, confrontando documentos oficiais com os discursos veiculados na mídia.

⁶ Programa de transferência de renda que beneficia famílias em situação de pobreza no Brasil. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

Portanto, acreditamos ser importante investigar que modelo de escola é produzido quando se criam os programas e as políticas educacionais que visam atender à juventude no Brasil. Nosso trabalho é uma contribuição para problematização deste “modelo de escola”, chamado “Escola de Referência”, que vem prometendo resolver os problemas da educação pública no nível médio, experiência esta premiada por diversos organismos nacionais e internacionais.

CAPÍTULO 1

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO (em tempo) INTEGRAL: produções veiculadas entre 2000 e 2012

Com o objetivo de conhecer as questões que envolvem a discussão sobre Ensino Médio e Juventude no Brasil contemporâneo desenvolvemos um estudo das pesquisas que estão sendo realizadas sobre o tema. O interesse por pesquisas que abordam o “estado da arte” se justifica porque estes tipos de estudo ajudam a identificar o conhecimento elaborado sobre determinado tema, contribuindo para demonstrar quais aspectos são mais abordados em detrimento de outros, apontando as lacunas e ajudando a construir e definir um campo ou uma área de pesquisa.

Analizamos as produções desenvolvidas num evento científico de abrangência nacional, as reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) de 2001 a 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), na Revista Educação e Sociedade e nos Cadernos CEDES. Essa escolha se deu pela necessidade de perpassar uma amostra significativa de produções situando os estudos que estão sendo realizados em Pernambuco no contexto da produção nacional. Nas reuniões anuais da ANPED focalizamos as produções de dois grupos de trabalhos (GT), que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, com ênfase nos trabalhos apresentados na forma de comunicação oral. Em nível local escolhemos as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE//UFPE) incluindo dissertações de mestrado e teses de doutorado no período entre 2002 e 2011. No estudo observamos os objetos, a abordagem metodológica e os resultados.

1.1 Reuniões da ANPED

Iniciando a análise das produções na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁷ (entre 2001 e 2012), selecionamos dois grupos de trabalho, o Grupo de Trabalho

⁷ A ANPED é uma sociedade sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os programas de pós-graduação em educação) e pesquisadores da educação de todo o Brasil. Sua finalidade é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo de seus mais de trinta anos, a ANPED vem ocupando um importante espaço no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. Disponível em www.anped.org.br.

5 - Estado e Política Educacional e o GT 9 - Trabalho e Educação, cujas temáticas mais se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa, Ensino Médio e Juventude. No total foram analisados 25 (vinte e cinco) trabalhos, sendo 10 (dez) no GT Estado e Política Educacional e 15 (quinze) no GT Trabalho e Educação. O quadro abaixo representa quantitativamente a produção sobre Ensino Médio e Juventude na ANPED.

QUADRO I
COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPED ENTRE OS ANOS DE 2001 E 2012 NOS GTs
ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO E EDUCAÇÃO.

GT	TRABALHOS	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	REFORMAS DO ENSINO MÉDIO
ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	10	06	04
TRABALHO E EDUCAÇÃO	15	09	06
TOTAL	25	15	10

Fonte: www.anped.org.br

Na 24ª Reunião (CAXAMBU, 2001), no GT Estado e Políticas Educacionais foram apresentados 02 (dois) trabalhos sobre o tema Reforma do Estado. Barros (2001) apresentou o trabalho intitulado “As políticas educacionais para o Ensino Médio e profissionalizante no Estado do Paraná”, trazendo uma análise do Programa de Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do estado do Paraná (PROEM), aprovado antes da LDB 9394/94 entrar em vigor. O objetivo do trabalho foi analisar as transformações que ocorreram no EM, apontando algumas características deste nível de ensino em âmbito nacional, tais como: o fato de ser um ensino urbano, mantido basicamente pelo poder público, um ensino que se realiza em cursos noturnos, é o segmento da educação básica que mais cresceu nos últimos dez anos, mas apesar desse incremento a matrícula tem pouca expressão numérica. Conclui que o PROEM é uma proposta com fortes influências do projeto neoliberal, principalmente porque o Estado do Paraná buscou dividir suas responsabilidades com a iniciativa privada, favorecendo-a. Segundo a autora, a proposta neoliberal do PROEM se justifica devido à ineficiência da expansão e democratização do Ensino Médio.

No outro trabalho, “A Reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para América Latina?” (ZIBAS, 2001) trata sobre a reforma do Ensino Médio no Chile, situando-a nas reformas dos sistemas educativos iniciadas na década de 1980 e relacionando-a com o processo de transformação do Estado decorrente da nova forma de acumulação do capital. Trazendo estas questões para o contexto da América Latina, reflete como o Chile foi o precursor dessas mudanças ainda no governo ditatorial do general Pinochet, tornando-se referência a ser adotada no continente.

Tendo como objetivo analisar alguns dados do processo educacional do Chile e incentivar discussões de alternativas mais condizentes com a realidade brasileira, a autora fez uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Zibas (2001), os péssimos resultados obtidos pelo sistema educacional chileno e a intensa divulgação dos resultados (sempre descontextualizados e parciais) do modelo chileno têm servido para justificar algumas iniciativas oficiais em direção à chamada “vitrine” da América Latina, iniciativas como a avaliação do sistema por meio da aplicação de provas aos estudantes, recursos compensatórios às escolas mais carentes e financiamento de projetos elaborados pelas escolas que devem competir entre si para obtenção de recursos.

Suas conclusões apontam que o excelente aprimoramento técnico-pedagógico de diversos programas do Ministério da Educação do Chile não tem impedido o agravamento das desigualdades sociais decorrentes do padrão de financiamento adotado e das práticas de mercado introduzidas no sistema educacional. Porém, os efeitos seriam ainda mais danosos se esse modelo de financiamento e os mecanismos de mercado fossem transplantados para o contexto brasileiro, onde a distribuição de renda é muito pior que a chilena, e a estrutura educacional maior e mais difícil é o controle por parte dos órgãos centrais.

No GT 9 Trabalho e Educação foram apresentados 02 (dois) trabalhos: o primeiro intitulado “O novo Ensino Médio é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do Ensino secundário” (SANTOS, 2001) propõe a análise do caráter ideológico da reforma do ensino médio no Brasil com base na revista “O novo Ensino Médio: A revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”, publicada pelo MEC e utilizada para divulgação da reforma entre alunos, professores e comunidade, nos fins do ano 2000. Para tanto adota como categorias teóricas os conceitos de ideologia, dualidade escolar (racionalidade emancipatória e racionalidade instrumental), com base nas contribuições de Gramsci.

Para a análise dos dados utiliza a teoria de análise do discurso (Bakhtin e Orlandi) e como condições de produção do discurso da reforma, o panorama político econômico

neoliberal, representado por seus principais intelectuais orgânicos: instituições financeiras internacionais.

Comparando a revista com os textos legais da reforma, percebem-se alguns significativos deslocamentos de sentido, fenômeno esse decorrente do processo ideológico necessário ou utilizado para a construção de consenso e hegemonia pretendida em torno da reforma e de seus fundamentos políticos. Tais deslocamentos são compreendidos quando se observa que cada documento corresponde a um interlocutor diferente e, por conseguinte, objetivos políticos diferenciados na enunciação, ou seja, nos documentos legais o caráter dualista fica mais visível, enquanto na revista através do uso de técnicas publicitárias tenta controlar o sentido do discurso apresentando a reforma como um marco do progresso educacional não levando em conta a capacidade crítica do leitor.

No segundo trabalho, Oliveira (2001) realiza uma reflexão sobre as reformas implementadas no Ensino Médio do Brasil e de como essas expressam a necessidade de atender às modificações ocorridas no mundo de trabalho. Intitulado “Ensino Médio e Educação Profissional – Reformas excludentes”, apresenta ainda as estatísticas que demonstram o crescimento das matrículas no Ensino Médio entre os anos de 1991 e 1999, mas paradoxalmente a taxa de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos matriculados nesse nível de ensino é muito baixa (cerca de 30% de matrículas). Também apresenta uma discussão sobre a dualidade entre “educação profissional e educação geral”, presente nessa modalidade de ensino, a partir da concepção do MEC sobre como a contribuição da educação para uma futura inserção no mercado de trabalho não está mais restrita à educação profissionalizante. Conforme Oliveira (2001), para o MEC não faz sentido a manutenção de uma dualidade entre a educação profissionalizante e a educação acadêmica.

Conclui que, na prática, o conhecimento, na sociedade capitalista, é mais um instrumento de dominação de classes ou grupos; às elites econômicas reservam-se poderes fundamentais ao exercício da dominação política e econômica. Nesse sentido, a dualidade no processo de ensino contribui para legitimação dessa dominação, portanto, a debilidade das escolas públicas como a debilidade da estrutura física, a baixa qualidade da formação dos professores e os baixos salários asseguram que apenas uma pequena parcela da população tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Na 26ª Reunião (Poços de Caldas, 2003), no GT Trabalho e Educação encontramos o trabalho de Santos (2003), intitulado “Trabalho e Educação no “novo Ensino Médio”: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital”, cujo objetivo foi analisar, do ponto de vista da classe-que-vive-do-

trabalho⁸, a reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas neoliberais, tomando o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina) como foco central.

Traz uma discussão a partir de três eixos norteadores, o primeiro sobre como os organismos internacionais desempenham uma função social atuando como intelectual orgânico do capital. Assim, o segundo eixo da discussão do trabalho é que tal qual se revela no discurso desses organismos o determinismo tecnológico apresenta-se como fundamento da reforma também presente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Médio. Por fim, apresenta uma discussão sobre os princípios pedagógicos da reforma: a Estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

A sensibilidade segundo a autora entra no texto dos Parâmetros como forma de substituir a padronização característica da “era das revoluções industriais” e entra em cena o empreendedorismo e a inventividade, ou seja, utilizam-se da afetividade para o adestramento político e permeabilidade ideológica, construindo o imobilismo frente à dominação. O discurso da igualdade presente nos textos dos PCNs não é o oposto à desigualdade, mas em relação à equidade como compreensão e respeito ao Estado de Direito, às normas constitucionais, próximos da reverência e naturalização da legalidade, silenciando o fato de que esta é histórica e expressa relações políticas. Por fim o terceiro princípio, o da ética da identidade, é complementar aos outros, e no texto aparece como uma negação da “história da luta de classes” lançando mão, mais uma vez, ao recurso do romantismo. A ideia de identidade transmitida como algo abstrato, definida no âmbito individual, subjetivo, portanto a formação enunciada na reforma se refere ao papel do currículo orientado por competências para atender às necessidades do mercado.

Na 27^a Reunião (Caxambu, 2004), no GT 5 Estado e Política Educacional foi apresentado um trabalho sobre o tema a reforma do Ensino Médio no Ceará, intitulado “Apontando para o céu e tropeçando na realidade”. Zibas (2004) traz resultados parciais de duas pesquisas, tendo como objetivo analisar o processo de reforma tal como incorporado pelo sistema educacional cearense e como abordagem metodológica o estudo de caso. O mergulho em um pequeno universo possibilitou levantar alguns desdobramentos da política estadual para esse nível de ensino, no entanto, o exercício de leitura dos dados foi efetivado a partir de uma aproximação dos movimentos macro políticos que sustentaram a proposta oficial.

Suas conclusões apontam que a falta de uma fonte estável de financiamento para expansão provocou agudas restrições ao trabalho docente e dos gestores; que as reformas

⁸ A autora utiliza essa expressão que foi cunhada por Ricardo Antunes para definir o amplo espectro que compreende a classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo.

trataram de introduzir uma nova racionalidade – burocrático flexível – com o objetivo de confrontar velhas estruturas contaminadas de clientelismo; ademais, observou que a reforma curricular é muito exigente necessitando de uma estrutura física e didático-pedagógica muito diversificada, além do que as bases da reforma chocam-se com a cultura docente historicamente estabelecida, pois propõem que o professor se converta em diversas áreas e distintos níveis.

Diversos motivos são levantados para explicar o apego do professor a práticas tradicionais e sua resistência a desenvolver uma ação pedagógica coletiva, entre eles: insegurança técnica profissional, não deseja ter seu trabalho em sala de aula desvelado por outros. No entanto, a resistência a um trabalho inovador tem a ver também com as condições de trabalho, muitos professores trabalham em mais de duas escolas o que dificulta construir uma identidade com a escola e desenvolver um trabalho coletivo se torna impossível. Nesse sentido, as exigências da reforma, sem um apoio efetivo e uma formação constante em serviço e valorização docente, tornam-se letras mortas.

Já no GT 9 foi apresentado o trabalho intitulado “(Con)Formação para um trabalho competente: A reforma do Ensino Médio no Brasil (1998-2002)” tratando da reforma que o MEC promoveu a partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1998-2002). Segundo Andrade (2004), a reforma é tida como uma resposta inevitável às novas demandas postas em termos de formação humana pela chamada “globalização”, a qual no discurso oficial é tratada como um processo de ordem puramente técnica. Seguindo essa lógica, o desemprego, por exemplo, seria facilmente explicado pela pouca qualificação da mão de obra. Essa reforma versa sobre a necessidade de uma nova organização curricular que por um lado atenda ao novo significado do trabalho no contexto da globalização e de outro seja comprometida com o sujeito ativo capaz de se apropriar desses conhecimentos para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social. Para tanto é preciso romper com os modelos tradicionais de ensino.

A 28ª Reunião (Caxambu, 2005), no GT Estado e Políticas Educacionais foram apresentados 02 (dois) trabalhos. O primeiro, intitulado “Os PCN para o Ensino Médio: Possibilidades e limites” traz um debate sobre como os processos de reformas no âmbito educacional foram influenciados pelas novas configurações do sistema de produção capitalista, onde novas formas de organização do trabalho passaram a demandar novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais. Dessa forma, a escolarização do trabalhador passou a ser condição necessária para atender ao setor produtivo em constante processo de mudança. Carvalho (2005) ainda traz a reflexão sobre como no plano das reformas educacionais, que tem uma concepção de um indivíduo naturalizado de uma sociedade sem

história e sem contradições, presentes, por exemplo, nos PCNs, deparou-se com a dura realidade das escolas públicas. Conclui, em um balanço provisório desse período, que, se por um lado, as reformas e os reformadores impuseram uma agenda conceitual ancorada nos pressupostos do pós-modernismo, do neopragmatismo e do pós-estruturalismo, tendo como referência David Harvey, Fredric Jameson, Perry Anderson, Newton Duarte e Terry Eagleton, por outro lado à crítica a esses pressupostos e a sua dimensão política oxigenou o pensamento marxiano e demarcou com maior precisão os espaços e as posições em disputa. Isso permitiu ao marxismo um importante espaço de crítica, não em relação à quantidade de seus adeptos, mas fundamentalmente em relação à sua qualidade.

No segundo trabalho, intitulado “Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional”, Guimarães (2005) faz uma reflexão sobre a proposta pedagógica para o Ensino Médio, presente no Decreto nº 5154/2004 fundamentado no conceito gramsciano de hegemonia, considerando que não é a ideologia a categoria chave da luta pelo poder, já que esta pode ser imposta pela força, mas considera como chave na luta pelo poder o conceito de hegemonia, que no pensamento de Gramsci é empregado para designar, conjuntamente, consentimento e coerção, pois pode estabelecer que determinado grupo, em detrimento de outro, alcance o poder.

Suas conclusões apontam que este vem apenas acomodar diversos interesses presentes na sociedade civil organizada, no que se refere à forma do oferecimento do ensino médio em “articulação” com a educação profissional técnica de nível médio. Mas, no entanto, não se configura numa proposta hegemônica capaz de se estabelecer um novo paradigma, já que não existe uma coalizão tornada dominante de diversos atores, que possa provocar uma mudança de fato na configuração de uma proposta de Ensino Médio integrado com ensino técnico na direção de uma escola unitária e politécnica.

No GT Trabalho e Educação houve apresentação do trabalho “Reforma do Ensino Médio: o discurso da adequação às necessidades da produção e a naturalização da exclusão” (SHUR, 2005). O texto é produto de uma pesquisa cuja intenção é ampliar o leque de elementos que permitissem formular hipóteses explicativas para os direcionamentos das reformas do Ensino Médio. Neste sentido, considerou o “olhar do mercado”, representado pela leitura de dois agentes distintos: os recrutadores de empresas de seleção de recursos humanos; e os jovens, a partir de suas percepções sobre o trabalho que realizavam bem como a relação das exigências desse trabalho com o que aprenderam na escola de nível médio. Em suas conclusões, considera que a partir dos dados obtidos com as entrevistas foi possível reafirmar a posição de autores que criticam a definição do setor produtivo como referência para a reforma. Além do que é

preciso conjugar a possibilidade de que, muito mais do que servir aos interesses mais imediatos da produção, a reforma se constitua numa das estratégias de construção de um novo ideário, adequado à atual fase do capitalismo.

Na 29ª Reunião (Caxambu, 2006) foram apresentados 03 (três) trabalhos, sendo 02 (dois) no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional. O trabalho de Melo (2006) “Continuidades e rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional” busca identificar alguns condicionantes das reformas educacionais empreendidas nos países em desenvolvimento, situando neste contexto as reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional promovidas no Brasil a partir dos anos de 1990. Também busca, a partir da observação da legislação pertinente, destacar possíveis continuidades e/ou rupturas entre as políticas para o setor nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio “Lula” da Silva. Como exemplos de continuidades apresenta a política econômica, as políticas sociais e as parcerias público privadas, entre outras. Entre as rupturas podem ser observadas a não renovação do acordo com o FMI, paralisação do acelerado aumento da dívida pública e o início de pelo menos oito programas de inclusão social. Conclui que no Brasil sua história é caracterizada por movimentos de avanços e recuos no que diz respeito a esse setor e que esses movimentos se apresentam, especificamente, a partir dos governos de 1990. E que a política atual aponta para os sistemas de ensino e as instituições de educação profissional a possibilidade de novos arranjos e experiências.

O outro trabalho apresentado no GT 5 intitulado “Participação, Resistência e Crise de identidade: política para o Ensino Médio e Educação Profissional”, de autoria de Guimarães (2006), teve por objetivo compreender os jogos presentes nas táticas de contestação às reformas adotadas pelos docentes. Para esse fim foram aplicados questionários e realizadas entrevistas sobre a implantação do currículo por competências no cotidiano escolar com professores do Curso Técnico Pós-médio de Construção de Edifícios do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE, o qual serviu como laboratório da SEMTEC-MEC para a implantação da Reforma da Educação Profissional no Brasil em 1999.

Chamou a atenção da pesquisadora o fato de que inicialmente os professores apresentavam táticas de contestação que se efetivavam na não participação da construção da nova proposta curricular, no entanto, afirmaram que posteriormente essas táticas passaram a ser de conformação. Suas conclusões demonstram que a resistência dos docentes à política para o Ensino Médio e Educação Profissional tem como elemento articulador a inovação, no entanto, outros elementos, como a formação inicial e/ou continuada, participação efetiva na definição do Projeto Político Pedagógico e o aproveitamento das experiências construídas pelos docentes

no cotidiano escolar, podem contribuir para o diálogo entre as identidades docentes e as estratégias utilizadas pela política educacional.

No GT Trabalho e Educação foi apresentado o trabalho de Cêa (2006) intitulado “A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado”. Seu objetivo principal foi identificar os sentidos assumidos pela Educação Profissional, a partir da reforma dos anos de 1990, tentando fundamentar a tese de que a hegemonia da Educação Profissional desintegrada permanece, frente às possibilidades de implementação do Ensino Médio Integrado.

Na 30ª Reunião (Caxambu, 2007), no GT 9 Trabalho e Educação foi apresentado o trabalho intitulado “Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da Educação”. Oliveira (2007) traz uma discussão sobre o Decreto nº 5154/2004, reconhecendo que este passou a ser uma possibilidade de avanço no sentido da construção de um projeto de Ensino Médio. Considera que hoje há uma grande dificuldade para se edificar um projeto de Ensino Médio Integrado que seja capaz de não só formar o estudante para o mercado de trabalho, mas principalmente ter uma intervenção social e política mais criativa e autônoma. Além do que não existe uma política de financiamento para o Ensino Médio que possa assegurar uma formação coerente com as necessidades postas na atualidade. Conclui que ainda estamos longe de concretizarmos um projeto educativo no qual a formação integral do estudante seja tida como prioridade, devido à persistência na manutenção da dicotomia na educação brasileira entre a formação profissional e a formação geral, além de não se ter uma política de financiamento para o Ensino Médio.

Na 31ª Reunião (Caxambu, 2008) foram apresentados 01 (um) trabalho no GT Estado e Política Educacional e 02 (dois) trabalhos no GT Trabalho e Educação. No GT 05, o trabalho intitulado “A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000”, de Guimarães (2008a), trata como a formação integral aparece no discurso pedagógico oficial (DPO), analisando as inter-relações entre o DPO da política de Ensino Médio e Educação Profissional dos anos 2000 e as orientações internacionais sobre a formação integral. Neste trabalho segue as orientações metodológicas de Mainardes (2006) e prioriza inicialmente a compreensão das influências internacionais no contexto da produção de texto, através da análise de documentos. O documento base foi “Educação um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

Em relação à Educação Integral, o discurso pedagógico é híbrido, pois associa os pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania às concepções do “saber fazer”, referente a uma das quatro aprendizagens fundamentais do “Relatório Jacques Delors”. E conclui, destacando através das análises dos documentos oficiais,

que se pode afirmar que o discurso pedagógico dos anos 2000 apresenta características dos “modelos pedagógicos de competência”, mas não abandona as influências dos “modelos pedagógicos de desempenho” valorizados pelo discurso oficial dos anos de 1990, levando à hibridização da política e ao desenvolvimento de práticas curriculares ambivalentes.

Já no GT 9, no primeiro trabalho, Oliveira (2008) tem como objetivo analisar a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no Projeto Ensino Médio e Educação Profissional (EMEP) do SESI (Serviço Social da Indústria) e do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ambos em Pernambuco. A metodologia pauta-se na realização de entrevistas semiestruturadas, análise interpretativa das falas e a coleta de dados também abrangeu estudo documental. Suas conclusões apontam que a articulação pretendida não se efetivou apesar de ter existido um bom entrosamento entre os docentes das respectivas instituições. Também constatou que não houve uma construção coletiva de estratégias acadêmico-científicas para articulação do ensino médio com a educação profissional nas entidades pesquisadas.

No outro trabalho, intitulado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades”, Cardozo (2008) traz uma reflexão sobre os pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional, fundamentada em autores representantes da Pedagogia Socialista como Marx, Pistrak, Krupskaya, Makarenko, entre outros. Também traz uma reflexão sobre algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que vêm sendo construídas a partir de duas perspectivas: a primeira são as iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais que compreendem que a Educação Profissional foi a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação, entre essas perspectivas se inserem as experiências do Estado do Espírito Santo e do Paraná. No Espírito Santo em 2004 foi firmada uma parceria entre a Secretaria de Educação e o MEC para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em quatro anos de escolarização; no entanto, a experiência não teve seguimento devido à difícil articulação com MEC e à mudança de secretário. Já no Paraná, a partir de 2004 foram implantados em 71 escolas cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico. A segunda perspectiva é das iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto nº 5154/2004. Aqui, Cardozo (2008) destaca as ações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET/CE e da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão-SEDUC/MA.

Conclui que a integração entre Ensino Médio e o Ensino Técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci, onde o trabalho aparece como princípio

educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Em relação às experiências de integração entre ensino médio e ensino técnico o que está em jogo não são apenas as modificações dos aspectos legais da política educacional, mas a reprodução das relações sociais que contribuem para perpetuação da sociedade capitalista.

Na 32ª reunião (Caxambu, 2009), no GT Trabalho e Educação houve 01 (um) trabalho intitulado “Integração Curricular: O Ensino Médio Integrado e o PROEJA”. Gotardo e Viriato (2009) analisam a Política de Integração Curricular no Estado do Paraná para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre os documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e a Legislação Nacional.

De acordo com o estudo de Gotardo e Viriato (2009) ainda é preciso construir várias ações para que se possa construir um currículo integrado, seja na modalidade regular ou no PROEJA. A análise do documento *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos* demonstrou que apesar de sua fundamentação teórica estar amparada por autores que fazem a crítica ao capitalismo ainda utiliza o termo competência como parâmetro de formação indicando distinções e proximidades em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Já o documento *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* apresenta uma redação mais articulada com a adoção de uma perspectiva de integração curricular. Conclui que tanto a idealização do trabalho quanto sua “higienização” se fazem presentes nos documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), no entanto a forma concreta que o trabalho assume na sociedade capitalista não está explícito, fato que impossibilita a utilização dessa categoria como princípio educativo.

A 33ª Reunião (Caxambu, 2010) houve a apresentação de 01 (um) trabalho no GT Estado e Política Educacional intitulado “O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente”. Neste trabalho, Melo (2010) analisa as políticas públicas dirigidas ao Ensino Médio e à Educação Profissional no Brasil e na Argentina, a partir das reformas educativas dos anos de 1990. Utilizando a análise documental, evidencia que as principais semelhanças são: a segmentação e a diferenciação do ensino a partir do ensino médio/secundário, reforma do Estado em meio ao ajuste estrutural e, em seu bojo, as reformas educacionais sob a lógica produtivista. E as principais diferenças são: acesso ao nível superior; no entanto, em ambos há filtros para conter a expansão, no Brasil ele é anterior, pois impede o acesso, e na Argentina ele se apresenta posteriormente; também há diferenças em relação à organização dos níveis de ensino. No Brasil

há dois níveis (Educação Básica e Educação Superior) e na Argentina há quatro níveis (Educação inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior).

Suas conclusões evidenciam que nos dois países as políticas para Educação Média e Profissional adotadas a partir de 1990 trouxeram mudanças no ensino e seus resultados na organização escolar e na organização do trabalho escolar, mesmo que em diferentes proporções acarretaram segmentação do ensino, flexibilização e perda da qualidade da educação. Ademais se verificou a intensificação e precarização do trabalho docente.

No GT Trabalho e Educação foi apresentado o trabalho intitulado “A nova realidade do mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com Educação Profissional no Brasil e no Ceará”. Este Estado apresenta, a partir de 2008, a proposta de um modelo de ensino médio integrado com a educação profissional técnica através da instituição das Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEP’s); estas escolas oferecem jornada de tempo integral com a garantia das refeições básicas (almoço e lanches no turno da manhã e tarde), a jornada estendida contribui para que sejam efetivadas as premissas - protagonismo juvenil, formação continuada, a atitude empresarial, a co-responsabilidade e a replicabilidade - que fundamentam a Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional-TESE, modelo de gestão adotado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional através de parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE de Pernambuco.

Neste trabalho, Andrade (2010) traz uma análise das implicações das mudanças no mundo do trabalho, devido à globalização e às transformações no processo de produção capitalista, para a Educação Profissional no Brasil e a reforma efetivada no Ensino Médio e na Educação Profissional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio “Lula” da Silva. Em seguida direciona a reflexão para o Decreto de nº 5154/2004 para entender os desafios postos por este ao prever alternativas de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de nível médio, para os sistemas públicos e as escolas estaduais, focalizando a atual proposta de Ensino Médio integrado com a Educação Profissional da Rede Estadual do Ceará, cujo discurso prima pela formação integral dos sujeitos. Suas análises trouxeram algumas indagações quanto aos objetivos e metas governamentais apontando para algumas preocupações que precisam ser consideradas, como: discrepância entre geração de empregos formais na Região Metropolitana de Fortaleza e o reduzido investimento em atividades econômicas no interior do Estado o que poderá provocar a falência da rede de escolas estaduais de educação profissional por motivos óbvios de não inserção do jovem no mercado de trabalho do município ou região; a frágil vinculação entre a política de educação profissional

desenvolvida pela Secretaria de Educação e as políticas de emprego e renda desenvolvidas atualmente no Ceará.

Na 34ª Reunião (Natal, 2011) foram apresentados três trabalhos sendo 01 (um) no GT Estado e Políticas Educacionais e 02 (dois) no GT Trabalho e Educação. No trabalho apresentado no GT Estado e Políticas Educacionais, “O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente”, Costa (2011) tem como objetivo discutir quem são os professores que lecionam no Ensino Médio no Brasil e conhecer em que condições realizam seu trabalho. Para fins de análise foram consultados artigos de periódicos da área de educação. As conclusões indicam que os professores do Ensino Médio das escolas públicas se caracterizam como um grupo singular e que foi bastante fragilizado pelas reformas educacionais que no Brasil teve forte orientação gerencialista, e questões sobre a saúde, a evasão de professores, o desinteresse dos jovens pela profissão, a falta de professores, sobretudo do Ensino Médio, e que estão articuladas à precarização do trabalho docente, continuam atuais e precisam ser entendidas.

O primeiro trabalho apresentado no GT Trabalho e Educação, intitulado “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes” (CARDOZO, 2011) traz um estudo sobre as possibilidades e os limites do Ensino Médio Integrado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, especialmente do Decreto 5154/04 e da nova proposta de atualização das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parte-se da concepção de Marx e Engels sobre trabalho e educação como atividades especificamente humanas e da concepção de Escola Unitária defendida por Gramsci. De acordo com a reflexão que desenvolve no texto, Cardozo (2011) diz que os fundamentos da educação, de um modo geral, deverão ser pautados nos três grandes princípios propostos por Marx, Engels e Gramsci, a saber: educação pública, gratuita e politécnica. A autora continua dizendo ser possível desenvolver esses princípios nos marcos da sociedade capitalista, mesmo que não haja a possibilidade de realizá-los em sua plenitude.

Para Cardozo (2011), propostas de educação guiadas pelos princípios da formação integral dos sujeitos já começam a ser vivenciadas no âmbito da sociedade capitalista brasileira, como exemplo cita as experiências de Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná, das Escolas Casa Familiar Rural no Estado do Maranhão e as diversas alternativas pedagógicas que são utilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Conclui seu trabalho afirmando que é no “âmago das contradições do próprio sistema capitalista que podemos plantar as sementes da construção de uma educação que resgate sua relação com o trabalho em suas

possibilidades emancipadora e ontocriativa e que possa contribuir para construção de uma nova forma de relação social dos homens entre si e com a natureza” (CARDOZO, 2011, p. 12).

Já no segundo trabalho intitulado “Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET – RN”, Pereira e França (2011) analisam as políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio (1998-2008) e suas repercussões no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Trazendo um delineamento sobre o processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e na educação, conclui que instituições comprometidas historicamente com a educação não devem atender aos ditames de outros órgãos, no caso o MEC, pois a falta de participação destituiu os docentes de suas identidades, prejudica a autonomia administrativa e pedagógica da instituição, o acesso dos estudantes pobres aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, o que termina por ocasionar uma organização pedagógica centrada no individualismo. Quanto à integração da educação profissional com o ensino médio (2005-2008), o estudo sinalizou que a sua priorização não se efetivou na íntegra, pois os professores apresentaram resistência devido à falta de clareza do que estava sendo proposto sendo visível que a prática pedagógica não mudou significativamente.

Na 35ª Reunião (Porto de Galinhas-PE, 2012) no GT Trabalho e Educação foram apresentados 02 (dois) trabalhos que tratam sobre Ensino Médio e Ensino Médio Integrado. No primeiro trabalho intitulado “O Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, Pontes e Oliveira (2012) discutem a materialização do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde foi identificado que os professores enfrentaram dificuldades para desenvolver a proposta do EMI vinculado, no momento que a Instituição passou à condição de Instituto Federal. As dificuldades se apresentaram desde a insuficiência de entendimento da concepção de integração acompanhada da dificuldade de desenvolvê-la na prática, visto que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. Além dessa dificuldade conceitual foram categorizadas outras de natureza político-organizacional, entre eles: o processo de ifetização e de expansão, vocação institucional, modelo de gestão do instituto e de natureza pedagógica, o apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente.

O segundo trabalho, o de Pelissari (2012), intitulado “O fetiche da tecnologia e a Educação Profissional Técnica de nível médio: tentativas de explicação do abandono escolar”, trata da relação entre juventude, escola e trabalho no âmbito da Educação Profissional Técnica

em nível médio no estado do Paraná. O objetivo da pesquisa foi procurar compreender os sentidos e os significados que os jovens que procuram os cursos de Ensino Médio Integrado na área de tecnologia atribuem aos cursos e em que medida esses significados se relacionam com o panorama de procura e abandono. Para tanto utilizou a perspectiva teórico-metodológica baseada no materialismo histórico-dialético o que permitiu explicar essencialmente o fenômeno passando por uma concepção sócio-histórica acerca de quatro categorias: juventude, trabalho, escola e tecnologia.

Suas conclusões apontam que as representações marcadas por uma visão ideológica dos alunos e professores sobre o conceito de tecnologia os levam a tomar a tecnologia como neutra e sujeita apenas a valores técnicos, escondendo as relações sociais que a condicionam, ou seja, a tecnologia aparece numa forma fetichizada. O uso da categoria fetiche da tecnologia possibilitou demonstrar que as representações ao se relacionarem organicamente com as visões, também ideológicas, dos jovens sobre o mercado de trabalho na área de tecnologia são condicionantes da alta procura e, ao mesmo tempo, dos altos índices de abandono verificado nos cursos, isto porque no momento da matrícula não há uma clareza a respeito do curso que escolhem, dos conteúdos estudados e da área de atuação, e ao se depararem com outra realidade e amadurecerem seus desejos e anseios em relação ao futuro profissional, os jovens se questionam a respeito da escolha e acabam por abandonar o curso.

Até o ano de 2006 percebemos uma presença substancial de trabalhos que analisam as Reformas Educacionais no Ensino Médio baseadas nas recomendações neoliberais, que demandam a formação de uma nova mão de obra que atenda às necessidades desse modelo de acumulação flexível.

Percebemos como nos últimos anos a questão do Ensino Médio está presente nas discussões dentro dos dois GTs analisados por nós. Isto acontece devido também às reformas educacionais vivenciadas especialmente a partir dos anos de 1990, que previam modificações importantes nesta modalidade de ensino. Observamos que há uma forte presença das reflexões sobre a relação entre a formação geral e a formação técnica em nível médio e da necessidade que elas não sejam desvinculadas, mas que aconteça de forma integral. As reflexões expostas nos trabalhos demonstram a necessidade de que a formação da juventude esteja desvinculada da lógica das políticas neoliberais, que fragmenta o indivíduo separando-o das condições materiais que os determinam como um ser social.

A crítica às formas como os governos conduzem as políticas educativas está presente nos diversos trabalhos e é necessária para ajudar na compreensão de como surgem as demandas sociais e quais interesses estão envolvidos ao se pensar as políticas para o Ensino Médio e o

Ensino Médio Integrado, e de como elas estão carregadas por uma concepção empresarial e fragmentada, que busca atender o objetivo do processo de trabalho e da valorização do capital. Em contrapartida, os educadores progressistas propõem uma educação integral que considere o jovem como um ser total, determinado por suas experiências que acontecem em uma sociedade fruto do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Pois, como diz Freitas (1995, p. 127) “o capital está interessado em formar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem”.

Nesse sentido, alguns trabalhos trazem exemplos de experiências educativas orientadas pelo princípio da formação integral dos sujeitos, o que nos leva a entender que no bojo das contradições do sistema capitalista podemos plantar a semente de uma educação que privilegie o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Temos plena consciência que uma escola do tipo unitária nos moldes pensados por Gramsci não poderá se efetivar inteiramente na sociedade capitalista. No entanto, o movimento contraditório da sociedade, a luta entre concepções contrárias implica a substituição de um determinado estado de fenômenos por outro mais avançado. Os trabalhos demonstram a hegemonia das políticas neoliberais, mas a contradição está posta tanto na produção científica quanto em experiências que vêm sendo desenvolvidas.

1.2 Educação & Sociedade e Cadernos CEDES

Selecionamos outros dois espaços fontes de pesquisas para análise da produção sobre Ensino Médio e Juventude no Brasil, o Centro de Estudos Educação e Sociedade que surgiu em 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de educadores que refletiam sobre a relação educação e sociedade. A partir da sua criação o CEDES passou a editar a Revista Educação e Sociedade importante periódico da área de educação, que a partir de 1985 passou a editar uma edição especial anualmente, transformando-a em uma revista trimestral, idealizada para ser um espaço de discussão sobre o ensino em suas diversas vertentes e um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica. Atualmente edita também os Cadernos CEDES, publicação de caráter temático, que aborda questões atuais e significativas no campo da educação. Vem sendo editado desde 1980, mantendo a publicação de 3 a 6 novos títulos por ano⁹. O quadro abaixo ilustra quantitativamente a produção sobre Ensino Médio e Juventude do CEDES entre 2000 e 2011.

⁹ Disponível em www.cedes.unicamp.br

QUADRO II
ARTIGOS PUBLICADOS NOS PERIÓDICOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E
CADERNOS CEDES, SOBRE ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE, ENTRE OS ANOS
DE 2000 E 2011

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	04	0	02	0	0	01	0	0	0	0	01	09
CADERNOS CEDES	0	0	0	0	01	0	0	0	0	0	0	06
TOTAL	04	0	02	0	01	01	0	0	0	0	01	15

Fonte: www.cedes.unicamp.br

Conforme vemos no quadro 2, no ano 2000, a Revista Educação e Sociedade de nº 70, referente ao mês de abril, traz 04 (quatro) artigos falando sobre as questões do Ensino Médio. No primeiro texto “O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, Kuenzer (2000) propõe o desvelamento do caráter ideológico do discurso oficial ao afirmar que o novo Ensino Médio é para a vida, pois o outro modelo ao integrar educação geral e profissional em um mesmo espaço, era voltado à preparação para o trabalho, entendido como “não vida” (KUENZER, 2000). A autora mostra que ao contrário do discurso a nova proposta atende aos interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal.

No texto “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre a formação técnica e a formação tecnológica”, Oliveira (2000) focaliza a Educação Profissional, e em particular a diferença entre formação técnica e tecnológica, nos âmbitos do discurso oficial e da implantação da proposta. Com base em dados de pesquisa empírica, a partir da implantação da reforma em escolas técnicas, discute propriedades da prática escolar no ensino tecnológico, sinalizando a perda de identidade dessas escolas no contexto da reforma, no sentido de viabilizar um processo formativo de educação tecnológica comprometido com a democratização educacional.

No texto “Mudanças em sistemas estaduais de ensino face às reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico”, Ferreti (2000) traz uma análise da proposta governamental para a estrutura de ensino do Ensino Médio para a educação profissional, destacando as diferenças, no

discurso oficial, entre a técnica e a instrução tecnológica. Aponta que após as reformas, as Escolas Técnicas perderam seu perfil no sentido de dar uma resposta ao ensino tecnológico (de acordo com Marx, tem como princípio a união da instrução geral com o trabalho material produtivo) engajado com a educação social.

Por fim, Domingues *et al.* (2000) trazem o texto “A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da Escola Pública”, que discute a nova formulação do currículo do Ensino Médio, através do Parecer CEB/CNE nº 154 de 25 de junho de 1998 e da Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1998, e a realidade da Escola Pública, a partir da observação de três elementos, o currículo, a formação de professores e a gestão. Analisa especialmente a diversificação e a flexibilização da organização curricular escolarizada destacando os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, bem como os acertos e desacertos da proposta curricular atual. Quanto à dimensão currículo, um aspecto problemático é a cultura de transmissão dos conhecimentos herdada da escola tradicional. Em relação à dimensão formação de professores a reforma não vem com uma política de formação efetiva que os prepare adequadamente para enfrentar os novos desafios. E em relação à dimensão da gestão o problema está relacionado com a falta de uma fonte fixa de financiamento para a expansão do Ensino Médio e a nova proposta.

No ano de 2002 é lançado um número especial com o título Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, onde foram apresentados 02 (dois) artigos que tratam sobre o Ensino Médio. No artigo “Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio”, Silva Jr (2002) se propõe a compreender o significado político da reforma no Ensino Médio e as consequências para formação do ser social, mostrando a ciência instrumental e de como a educação parece organizar-se segundo os fundamentos neopragmáticos que estão presentes nos documentos oficiais que orientam a reforma, bem como as razões econômicas que deram suporte para essas mudanças na esfera da educação.

No segundo artigo “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”, Lopes (2002) trata de como a produção de um discurso curricular híbrido nos PCNs para o Ensino Médio tem por finalidade a inserção social no mundo produtivo, o que limita a dimensão cultural da educação. Para tanto, a autora analisa as ambiguidades expressas pelo conceito de contextualização, este está ligado à proposta de “educar para a vida” que nos PCNEM vem associado a uma gama de sentidos progressistas, no entanto, a “vida” assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico restringindo a dimensão cultural mais ampla. Defende que tais

ambiguidades são uma forma de legitimar os PCNs junto a diversos grupos sociais, como professores e pesquisadores em educação. Suas reflexões são fundamentadas nos conceitos de recontextualização de Bernstein e de hibridismo de Canclini.

Na edição nº 92 de 2005, também um especial que traz como tema central “Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da Educação Básica” encontramos um artigo “Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. Neste, Zibas (2005) traz um estudo sobre os desdobramentos das políticas dos anos de 1990 partindo da premissa de que este nível de ensino é um campo estratégico de luta pelo direito à educação das camadas populares, isto porque a ampliação do acesso ao ensino secundário provocou a resistência de setores conservadores evidenciando uma área de profundos conflitos cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do Ensino Médio. O artigo analisa diversas faces desta política a partir dos dados de três pesquisas que focalizaram a implementação das reformas.

Conclui dizendo que as contradições desse processo, além de explicitarem melhor a distância entre os diferentes grupos que foram críticos das políticas dos anos de 1990, apontam para: a possibilidade de um financiamento estável para o Ensino Médio por meio do FUNDEB; uma aproximação a antigas bandeiras progressistas, como a construção de uma escola média única tendo o trabalho como princípio educativo, em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; a possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno; a acentuação da “cultura da avaliação”, com maiores gastos na área. Na revista Educação e Sociedade identificamos um vazio entre 2006 e 2009, apesar da intensa produção sobre o tema até meados dos anos 2000.

Dando continuidade à nossa pesquisa, só vamos encontrar outro trabalho que traga como problemática o Ensino Médio no ano de 2010 na edição de nº 112 que tem como tema “Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos”. No artigo “O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?”, Kuenzer (2010) traz um estudo sobre as propostas para o Ensino Médio presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Conferência Nacional de Educação (2010). O texto analisa os dados referentes ao acesso e à qualidade do Ensino Médio no âmbito do PNE 2001-2010. Conclui dizendo que o grande desafio é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de Ensino Médio com qualidade social. Suas análises apontaram

para a estagnação ocorrida neste período e mostra a inversão da dualidade estrutural mediante a desqualificação da oferta de Ensino Médio de educação geral para os trabalhadores.

A Revista Educação e Sociedade em 2011 lançou o nº 116, referente aos meses de jul/set, tendo como tema central o Ensino Médio – Dossiê: O Ensino Médio e suas modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas. Nesta edição foram apresentados 07 (sete) artigos sobre as diferentes modalidades desse nível de ensino. No artigo “Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades”, Ciavatta e Frigotto (2011) tratam sobre as perspectivas para o Ensino Médio do ponto de vista das questões mais amplas que as determinam como totalidades sociais, entendendo que os processos educativos são constituídos e constituintes da sociedade. Em suas análises fica evidente que as políticas para o Ensino Médio em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas vêm sendo pautadas pela dinâmica do pensamento empresarial, fato que pode ser explicado ao observarmos que as reformas educacionais foram ditadas pelos organismos internacionais comprometidos com a expansão do capital.

O segundo artigo “O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da Rede Pública”, escrito por Pinto *et al.* (2011), faz um estudo sobre o financiamento para o Ensino Médio, analisando os gastos estaduais e os gastos federais em especial no que se refere à Educação Profissional Técnica. Também, no contexto das discussões do Plano Nacional de Educação 2011-2020, busca estimar os recursos necessários para o financiamento de um Ensino Médio Integrado e de qualidade. Para isso seria preciso uma demanda de recursos, a partir da definição de um custo/aluno para o ensino médio integrado à formação profissional de 30% do PIB per capita (cerca de R\$ 5.700/aluno-ano em valores de 2010, montante que é o dobro do praticado pela Rede Estadual de Nível Médio) e de 40% do PIB per capita para a Educação Profissional de nível técnico integrado à formação geral (cerca de R\$ 7.600/aluno-ano em valores de 2010, o que significa 67% dos valores praticados pela Rede Federal). Conclui que os desafios são muitos para todos os níveis de ensino, no entanto para o Ensino Médio o desafio é ainda maior visto que precisamos avançar no sentido de oferecer uma educação para a juventude que faça sentido para ela e a faça vislumbrar novos horizontes superando assim a massificação barata desse nível de ensino.

No terceiro artigo “A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios” Kuenzer (2011) parte do pressuposto de que a formação de professores, à medida que se constitui em estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção, com o que há propostas diferenciadas e desiguais que atendem a diferentes necessidades de formação para o trabalho; em decorrência disso a autonomia relativa das

propostas pedagógicas é reduzida. Partindo desse pressuposto mostra que no capitalismo os professores são formados primariamente, no âmbito das relações sociais e de produção, e secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada.

No artigo “A gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial”, Neto e Castro (2011) falam sobre a gestão em escolas de Ensino Médio, se debruçando sobre a gestão democrática como demanda dos setores organizados dos educadores que historicamente cobraram do poder público mecanismos que tornassem a gestão das escolas mais democrática. As análises foram feitas com base no resultado de uma pesquisa efetuada em escolas públicas e evidenciam a implementação de mecanismos de gestão democrática, mas também a presença de mecanismos gerenciais para conduzir as ações da escola.

No quinto artigo apresentado na edição de nº 117 “O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas”, Ramos (2011) discute sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, problematizando a reforma curricular do governo de Fernando Henrique Cardoso, passando às ações do governo Lula bem como o movimento de defesa do Ensino Médio Integrado. Considera que as propostas curriculares “inovadoras” nesse nível de ensino transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos. A autora conclui dizendo que as dificuldades de uma proposta contra hegemônica não são apenas conceituais, mas, reside na capacidade da classe dirigente em manter seus pressupostos vigorando no senso comum da sociedade.

No sexto artigo apresentado, “Ensino Médio: possibilidades de avaliação”, Moraes e Alavarse (2011) trazem como tema as possibilidades de avaliação no Ensino Médio, procurando articular um conjunto de indicadores que permitiriam avaliar esse nível de ensino, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Moraes et al. utilizam os resultados de desempenho no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que se unem com as taxas de aprovação para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apresentado pelo MEC como indicador de qualidade da educação básica, o que leva à problematização sobre a concepção de avaliação e qualidade. Esses indicadores apontam os desafios postos para o atendimento dessa etapa de ensino, entre eles a expansão do número de matrículas, tanto para aqueles considerados em idade adequada quanto para os que constituem o público da EJA; outro desafio é o de garantir a permanência e o sucesso escolar daqueles que se matriculam nesse nível de ensino.

Por fim, no sétimo artigo, “As relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior: profissionalização e privatização”, Silva Jr *et al.* (2011) tratam das relações entre Ensino Médio

e Ensino Superior, tendo como hipótese o aumento da profissionalização e privatização da educação, ao mesmo tempo a ampliação e consolidação da dualidade entre o ensino profissional e o propedêutico. Para Silva Jr *et al.* (2011), esta se fundamenta na racionalidade que presidiu o processo de mudanças no meio institucional para se concretizar na prática educacional cotidiana, como também na alteração da natureza do trabalho do professor.

Suas conclusões apontam que em relação à divisão entre ensino propedêutico e profissional, as políticas educacionais no Brasil passam a referendar uma rígida divisão de classes no que concerne à formação educacional, às classes mais favorecidas uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico e às classes trabalhadoras uma educação de cunho profissional que visa atender às necessidades do mercado. No que diz respeito à formação dos trabalhadores, o Ensino Médio traz exemplos bem significativos de experiências para esse fim, o PROEJA e o PRONATEC que atendem às exigências de organismos internacionais bem como às reivindicações dos empresários sobre a qualificação dos trabalhadores para o exercício da função, em um cenário de constantes mudanças tecnológicas na indústria. Por fim, considera que o problema do desemprego no Brasil tem sido tratado como algo conjuntural e não estrutural o que o leva a questionar se as políticas de caráter compensatório conseguirão suprir esses aspectos estruturais através da qualificação profissional. Por outro lado, ao abordar a questão da precarização da formação e do exercício no Ensino Médio, indaga sobre como superar essa relação visto que em função da precarização do trabalho docente poucos querem ser professores.

A edição nº 117 correspondente aos meses de outubro/dezembro do ano de 2011 apresenta 02 (dois) artigos, um de autoria de Paolo Nosella, com o título Ensino Médio em busca do princípio pedagógico, cujo objetivo é contribuir para o debate, que se intensificou, sobre esse tema. O texto traz informações de caráter histórico e considerações teóricas que partem da tese de que o trabalho é o princípio educativo geral de todo sistema educativo. De acordo com Nosella (2011), o elemento pedagógico deste nível de ensino reside no fato deste ser uma fase vivida pelo jovem na busca de sua definição moral, intelectual e social e, portanto, de caráter formativo não profissionalizante.

O outro espaço selecionado para análise das publicações sobre Ensino Médio e Juventude no Brasil foram os Cadernos CEDES. Neste espaço só pudemos constatar a publicação de trabalhos a partir de 2004, destacando que por se tratar de uma publicação que traz temas bem específicos observamos que há uma lacuna de tempo entre uma publicação e outra que traga como tema o objeto deste estudo. Iniciaremos com o exemplar nº 64 referente ao mês de dezembro do referido ano que tem por título “A filosofia e seu ensino”. Neste número

apenas 01 (um) artigo “Ensino de Filosofia no Ensino Médio nas Escolas Públicas no Distrito Federal: histórias, práticas e sentidos em construção”. Aspis (2004) apresenta questões sobre a presença do ensino de filosofia no Brasil e sobre a história e o contexto atual do ensino dessa disciplina nas escolas públicas, além de trazer dados sobre a formação e os aspectos da prática docente em filosofia.

Em 2011, a edição de nº 84 traz como tema central a “Juventude e Ensino Médio: território de práticas, marcos legais e formação” e apresenta 06 (seis) artigos que se aproximam do nosso objeto de estudo. No artigo “O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito”, Brandão (2011) analisa os objetivos e metas propostos para o Ensino Médio, pelo “antigo” PNE (n. 10.172/01), no sentido de avaliar quais deles foram totalmente alcançados e quais não foram atingidos em face da proposição de um novo PNE. Por outro lado, traz uma avaliação sobre como as medidas alcançadas influenciam na percepção dos alunos do Ensino Médio em relação ao seu ingresso, num futuro próximo, no Ensino Superior, até porque nem metade dos jovens brasileiros entre 15 a 17 anos apresentam a expectativa ao seu possível ingresso no ensino superior.

O segundo trabalho que analisamos nesse número dos Cadernos CEDES é o artigo “Na contramão do Ensino Médio Inovador propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola”. Neste, Amaral e Oliveira (2011) mostram como a proposta do MEC para um Ensino Médio inovador tem a perspectiva de estimular a rede estadual a pensar novas soluções que tornem os currículos mais diversificados e promovam a interdisciplinaridade voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Como conclusão os autores apontam que o congresso brasileiro persiste em apresentar projetos de lei que incluam disciplinas obrigatórias que contemplem diferentes conteúdos, a partir de uma visão fragmentada do currículo.

No trabalho “Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para universalização” Melo e Duarte (2011) analisam as políticas para o Ensino Médio e seus pontos de mudança problematizando o contexto em que foram produzidas e as contradições presentes nesse processo. Em suas conclusões apontam algumas considerações e tendências observadas nos caminhos traçados pelas políticas atuais em relação às finalidades e à universalização dessa etapa da educação básica.

No quarto artigo “Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio”, Leão *et al.* (2011) discutem os resultados de uma pesquisa feita com estudantes do Estado do Pará sobre a relação entre o projeto de vida destes e a escola pública. A partir dos depoimentos dos estudantes foi possível identificar que a escola tem grande importância nas suas vidas sendo uma instituição

na qual depositam muitas expectativas. No entanto, por outro lado, a escola apresenta limites e dificuldades na sua capacidade em responder o que se espera dela. Um dos aspectos mais visíveis que se apresentaram na pesquisa foi em relação às condições de funcionamento e infraestrutura; numa escola empobrecida do ponto de vista de sua materialidade, as relações humanas também ficam fragilizadas, o que foi possível perceber devido às várias reclamações que tiveram como alvo professores e gestores. Conclui dizendo que a escola não vem possibilitando a formação dos jovens de uma maneira mais ampla que possa contribuir para que esses tenham uma compreensão de si mesmos, de suas habilidades e desejos, bem como da realidade em que se inserem.

Já no quinto artigo “Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda”, Peregrino (2011) trata da análise de como o jovem aparece como um problema social devido à retração estrutural dos postos de trabalho. Sua análise parte de dois movimentos: a juventude como posição social e analítica da sociedade brasileira e em segundo lugar pelo uso da “ferramenta” na análise da importância relativa da escola e do trabalho na transição do jovem para a vida adulta, a partir do estudo do caso particular de conjuntos de jovens de periferia do Rio de Janeiro. Neste artigo, a autora traz alguns resultados de uma pesquisa que busca compreender as regularidades e as singularidades que marcam as trajetórias de escolarização e de trabalho dos jovens moradores de São Gonçalo. Um primeiro resultado aponta que as mulheres não são apenas predominante numericamente, elas são também mais velhas em busca de reinserção no mercado de trabalho. Quanto aos mais jovens, tanto mulheres quanto homens, com idades entre 18 e 20 anos, são jovens que apesar de nunca terem trabalhado, ou o fizeram em um curto período de tempo, acumulam vários cursos de preparação/qualificação para o trabalho.

Finalmente, no sexto artigo “Jovens no Ensino Médio Normal: apontamentos de trajetórias em formação” Azevedo e Peixoto (2011) apresentam reflexões sobre as trajetórias de formação de jovens no Ensino Médio normal. De acordo com os dados produzidos, os resultados apontaram, segundo as autoras, para a complexidade da formação, composta a partir do percurso escolar, permeada de sentidos e de valorações feitas pelas estudantes, predominantemente colocando um imenso contingente de jovens no exercício do magistério, à busca de profissionalização.

De acordo com o Quadro II, organizado quantitativamente por ano, percebemos que um maior número de artigos publicados situa-se no ano de 2000 e 2011 especificamente; possivelmente isso se deu por que desde meados dos anos de 1990 o Brasil vinha passando por intenso processo de reformas (econômica, fiscal, tributária, educacional etc.) empreendidas

pelo Governo FHC. Para Silva Jr (2002), essas reformas faziam parte de uma ação política que visava acelerar as mudanças sociais necessárias à nação em virtude da matriz política, teórica e ideológica desse governo caracterizada centralmente pela dependência ao capital internacional. Durante esse governo, o Ensino Médio passou por uma grande reforma estrutural e curricular através do Decreto nº 2.208/97 que estabeleceu a separação compulsória entre ensino médio e a educação profissional no âmbito estrutural. Em relação ao currículo, a modificação mais significativa foi à introdução do modelo de competências.

Por outro lado, o ano de 2011 representava o final de uma década caracterizada também por várias mudanças. Em janeiro desse ano expirou a “validade” do PNE (Lei nº 10.172/01) sem ter alcançado grande parte das metas e dos objetivos propostos inclusive sobre a oferta e o atendimento do Ensino Médio, a infraestrutura, o Ensino Profissional e sua relação com o Ensino Médio, entre outros, questões estas que diretamente tocam nas questões sobre Juventude. Em 2009, foi aprovada uma importante emenda constitucional que deu nova redação ao artigo 208 da Constituição Brasileira, a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornando a Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria, o que reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica para que o Ensino Médio também fosse considerado com uma etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória e gratuita, dentro de uma concepção de educação como direito de todos. Outra importante mudança ocorrida nesta década foi a revogação do Decreto 2.208/97, por parte do Governo “Lula”, e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04 e depois pela Lei nº 11.741/2008 possibilitando a construção de uma nova política, tanto para o Ensino Médio quanto para Educação Profissional, constituindo a possibilidade de se desenvolver ações mais integradas entre ambos. Essas transformações, entre outras, podem explicar o maior número de artigos publicados nos anos de 2000 e 2011.

1.3 Pós-graduação em Educação da UFPE

O quadro a seguir apresenta, quantitativamente, as produções em nível de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco entre os anos de 2002 e 2011.

QUADRO III

**TRABALHOS DE PESQUISAS EM NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE, ENTRE OS ANOS
DE 2002 E 2011**

Nível	Trabalhos	Prática Pedagógica/Docente e Saberes Docentes	Educação Profissional	Processos de Ensino/Aprendizagem	Movimentos Sociais e Programas	Parcerias Público/Privada
Mestrado	14	03	03	01	06	01
Doutorado	02	X	X	X	01	X
Total	16	03	03	01	07	01

Fonte: www.bdt.d.ufpe.br

Os dados obtidos através de um levantamento dos trabalhos advindos desse programa, dos que foram defendidos em nível de doutorado, encontramos 03 (três) trabalhos de pesquisa, destes dois trataram sobre política pública, juventude e educação profissional. Em 01 (um) trabalho, “Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares”, Guimarães (2008b) tem como objetivo analisar as inter-relações entre política e práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Adota uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa exploratória que definiu os sujeitos e como coleta de dados utilizou vários instrumentos: análise de documentos, entrevistas, questionários e observação direta.

Conclui que análise dos dados permite afirmar que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem uma relativa adesão às estratégias da política, na medida em que visam à democratização do acesso ao projeto escolar, à diminuição das desigualdades e à promoção da inclusão social e, ao mesmo tempo, uma significativa organização de táticas cotidianas, que estão relacionadas com a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política, que visam provocar mudanças nas práticas docentes, como forma de fixar suas práticas curriculares conservadoras e suas identidades retrospectivas, vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho.

O segundo trabalho foi apresentado no ano de 2011 com o seguinte título: “Política Pública, juventude e educação: o programa nacional de inclusão dos jovens na perspectiva dos atores envolvidos” (ARAÚJO, 2011). O estudo tomou como foco o período entre 2005 e 2008,

tendo como objetivo geral analisar o referido Programa como uma política pública para juventude estabelecida pelo Governo Federal e materializada pelo município do Recife voltada para a inclusão social dos jovens. Metodologicamente, é um estudo de caráter quali-quantitativo valendo-se de instrumentos estatísticos como ferramentas fundamentais para analisar os dados.

As conclusões apontam que por parte dos sujeitos envolvidos há uma aprovação em relação aos elementos inovadores do programa. De forma sintética, Araújo (2011) constatou que o PROJOVEM na sua versão original foi inovador em relação aos aspectos da sua gestão, como também em relação à sua estrutura pedagógica (Projeto Político Integrado, Material Didático específico para alunos e professores, auxílio de 100 reais para os estudantes). No entanto, alguns limites estruturais e conjunturais do próprio programa (limitada quantidade de vagas, não materialização da proposta de uma ação transversal e integrativa entre programas e ações) acabam por delineá-lo como uma ação governamental restrita e limitada paradoxalmente aos objetivos a que se propôs.

Em nível de mestrado, foram defendidos 22 (vinte e dois) trabalhos, entre os anos de 2002 a 2011, que faziam reflexões (análises) sobre o Ensino Médio e Juventude, e, por isso, mantêm uma aproximação ao objeto de estudo da nossa pesquisa. Dentre estes, em 01 (um) trabalho apresentado no ano de 2002, “Prática docente e Cultura juvenil: na sinfonia do Ensino Médio confessional”, Mota (2002) tem como objetivo investigar a prática docente no Ensino Médio no seu encontro/desencontro com a cultura juvenil. Busca interpretar e compreender as representações e os saberes vividos em espaços diferentes que refletem sobre a sala de aula. A escolha da escola campo de pesquisa se deu por esta ser confessional com o Ensino Médio bem estruturado e apresentando familiaridade com outras instituições congêneres. Teoricamente, o trabalho se ancora na pedagogia crítica, dos estudos culturais e do multiculturalismo, segundo o pensamento de autores como Freitas (1967, 1975, 1979, 1987, 1992, 1999); McLaren (1997, 2000); Sacristán (1995); Silva (2000); Souza (2001), entre outros.

Conclui que há um distanciamento entre a prática docente e a cultura juvenil e que a escola para a juventude necessita de outra configuração onde haja maior valorização dos docentes e um processo de formação contínua onde os estudos culturais e do multiculturalismo apareçam mostrando a importância da articulação entre o saber científico e o saber do cotidiano.

No ano de 2003, foram apresentadas 03 (três) dissertações de mestrado. No primeiro trabalho tem como título: “Orientação profissional no Ensino Médio: da concepção à prática” Araújo (2003), tendo como objetivo a compreensão da Prática da Orientação Profissional no Ensino Médio a partir das concepções que orientadores e orientandos têm a respeito dessa

prática, desenvolve o estudo numa perspectiva qualitativa e a análise dos dados a partir da análise temática.

Os resultados apontam para o redimensionamento da Prática da Orientação Profissional no Ensino Médio, no sentido de uma articulação efetiva com a prática pedagógica escolar e com o desenvolvimento do seu Projeto Político Pedagógico, bem como com a prática social mais ampla. Reconhecendo a especificidade da orientação vinculada ao mundo do trabalho, considera que as categorias trabalho e cultura devem embasar o currículo do Ensino Médio preparando o jovem com uma visão mais abrangente-analítica, com base na criticidade, competência técnico-científica, criatividade e compromisso social com o processo de emancipação humana dos sujeitos e da sociedade.

No segundo trabalho apresentado “A construção dos saberes docentes no Ensino Médio: influências da cultura escolar”, Torres (2003) traz como objetivo analisar os saberes construídos pelos/as docentes para lidar com as exigências dos vestibulares e processos seletivos, o Ensino Médio e suas funções formais e informais vivenciadas pelas escolas e o processo de seleção dos conteúdos para este nível de ensino. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com enfoque crítico-dialético, a partir dos quais a metodologia se integrou e o tratamento dos dados aconteceu na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

As conclusões demonstraram que os saberes são, principalmente, originados na prática e na experiência, nas quais os/as docentes enfrentam situações diversas, que os chamam a tratar com a gestão da sala de aula, a mediatização dos conteúdos de ensino e as pressões internas e externas para o cumprimento dos programas desses conteúdos, que cerceiam sua autonomia e seu processo identitário. Ao abordar a cultura escolar, compreendendo como um espaço aberto e democrático, conclui que esta sofre pressões internas e externas, das quais as exigências do mercado estão intimamente ligadas às marcas dos vestibulares o que imprime ao ensino um caráter informativo, com a valorização dos saberes disciplinares e acadêmicos.

Na terceira dissertação apresentada no ano de 2003, intitulada “O indivíduo e a função educativa da escola: uma análise de tendências subjetivas em alunos do Ensino Médio”, Trevas (2003) tem como objetivo analisar o papel formativo da educação e o processo de individuação considerando o indivíduo como aquele capaz de se posicionar no mundo de acordo com suas próprias concepções. Para tanto analisou os jovens do Ensino Médio procurando possíveis tendências subjetivas no que se refere ao sentido da educação e de ser indivíduo através de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários com escalas de opinião e atitude. Com isso chega à seguinte conclusão: as concepções de educação dos jovens pesquisados reflete uma postura pragmática, que valoriza a utilização imediata da educação, relacionando-a com uma

etapa importante para ascensão social, sinalizando a falta de equilíbrio entre as três funções da escola (social, política e educativa) ocorrendo um predomínio sobre a função social. Ainda acrescenta que a contribuição e a importância da escola e da educação na sociedade atual são compreendidas como um elemento que possibilite a manutenção da sociedade e a uniformidade de seus membros, que segundo a autora contribui para a formação de um homem fraco que não percebe a si mesmo.

Em 2004, 01 (um) trabalho de dissertação é apresentado com o título “A reforma da Educação Profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)” (CORDEIRO, 2004). O objetivo deste estudo é investigar as implicações da reforma a partir de uma pesquisa na nova legislação para Educação Profissional, dos documentos produzidos pela instituição para implementação das reformas e dos depoimentos dos docentes e gestores do CEFETPE. A coleta dos dados se deu através de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos.

A análise dos dados permitiu algumas conclusões, entre elas: o processo de cefetização da ETFPE em CEFETPE deu-se por força política dos legisladores e gestores da instituição; a separação da educação geral do ensino técnico sofreu forte resistência dos docentes; a tentativa de introduzir um novo perfil pedagógico através de módulos e por competência não se institucionalizou conforme a lei.

No ano seguinte, 2005, houve a defesa da seguinte dissertação: “As implicações da reforma da Educação Profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE”. Nela, Gouveia (2005) traz um estudo cujo objetivo é analisar as implicações da reforma da Educação Profissional da década de 1990 na Escola Agrotécnica de Barreiros – PE, uma instituição tradicional no ensino profissional agrícola. Suas conclusões apontam que apesar do aumento no número das matrículas, a qualidade do ensino ficou prejudicada. A autora destaca alguns fatores que contribuíram para precarização do ensino na EAFB-PE: a ausência de financiamento específico para implantação da reforma; a não contratação de docentes; falta de formação continuada; a separação entre o ensino médio e o profissional provocando a perda da identidade do ensino na instituição; a substituição do sistema escola-fazenda pelo sistema modular e a implantação do ensino por competências.

No levantamento das dissertações feito até aqui, destacamos que 02 (trabalhos) que tratam sobre os impactos da reforma da Educação Profissional, um no CEFETPE e o outro na EAFB-PE, trazem resultados bem próximos, especialmente sobre como a implantação de módulos, do ensino baseado por competências e a separação entre o Ensino Médio e o Profissional trouxe prejuízos para a qualidade de ensino ofertada nas instituições antes

referidas. Pensamos ser importante este destaque, pois esses dados corroboram com a discussão realizada ao longo do nosso trabalho.

Dando sequência, o trabalho apresentado no ano de 2006 intitulado “Formação geral no SESI-PE e qualificação profissional no SENAI: o projeto EMEP (Ensino Médio e Educação profissional)” (OLIVEIRA, 2006) propõe analisar a articulação entre os documentos norteadores do projeto emepeano e sua proposta pedagógica com a realidade vivida nas escolas através do olhar dos entrevistados. Como procedimento metodológico utilizou entrevista semiestruturada, composta de uma amostra de treze sujeitos e realizou análise interpretativa das falas mais pertinentes. Também utilizou análise de documentos de natureza histórica e social, para tanto analisou os seguintes documentos: LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), pareceres, decretos, documentos norteadores do projeto emepeano e sua proposta pedagógica.

Conclui que não houve articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, nem uma relação dialógica entre os docentes do SESI e do SENAI; houve concordância dos docentes com o ensino por competências, embora se percebam expressões de resistência à sua implantação; esse projeto forma os educandos de acordo com as demandas do empresariado industrial, ou seja, desperta as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Três (03) trabalhos de dissertação fazem um estudo sobre o PROJOVEM (Programa de Inclusão de Jovens). No primeiro, “A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens-PROJOVEM”, Araújo (2008) tem como objetivo compreender a relação dos/as jovens com o saber a partir da experiência do PROJOVEM vivenciada na Cidade do Recife. A pesquisa está ancorada no campo teórico da Educação Popular, pois entende que a educação dos/as jovens a quem o Programa se destina vai ao encontro deste campo na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. O estudo se desenvolveu a partir da pesquisa participante a qual buscou através de uma abordagem qualitativa do conhecimento organizar estratégias para dialogar com os/as jovens participantes da pesquisa.

A partir da análise dos dados produzidos, a autora faz algumas considerações: partindo do saber integrado (formação básica, qualificação profissional e ação comunitária) não há privilegiamento de saber/es, mas sim privilegiamento do PROJOVEM em relação à escola; priorização dos saberes teóricos ou intelectuais; os/as jovens desenvolvem estratégias próprias para aprender que se misturam com as estratégias convencionais e criam o que denomina de dispositivos de retorno pedagógico, ou seja, diante dos dispositivos oferecidos pela instituição para que os jovens aprendam, esses passam a privilegiar alguns saberes de acordo com suas

necessidades e interesses e desenvolvem estratégias para relacionar os diversos saberes e assim, segundo a autora, o ato de aprender não é um processo de mão única.

Os outros 02 (dois) trabalhos de dissertação foram apresentados em 2009. O primeiro trabalho, “PROJOVEM: impactos da inclusão dos jovens - uma análise dos egressos da qualificação do arco esporte e lazer em Recife” (CAÚ, 2009), tem como objetivo a análise dos impactos do PROJOVEM no processo de inclusão dos jovens egressos da qualificação profissional no arco esporte e lazer na cidade do Recife. A metodologia se caracteriza por ser de natureza qualitativa utilizando como técnica o grupo focal, entrevista reflexiva e aplicação de questionários. As conclusões apontam que o Programa pouco contribuiu para alterar a qualificação profissional e a sociabilidade. Ademais identificou que os jovens egressos seguiram um processo de escolarização precarizado em turmas de aceleração. No âmbito do Arco, Esporte e Lazer, as contribuições vêm no sentido de fortalecer vínculos afetivos e relacionais entre os jovens egressos, os quais contribuem para o exercício da criatividade e da autoconstrução dos jovens participantes do PROJOVEM.

No outro trabalho, “A materialização da integração entre qualificação profissional e a formação geral no âmbito do PROJOVEM em Recife-PE”, Oliveira, M. (2009) teve como objetivo analisar a proposta metodológica de integração entre a formação geral e a formação profissional no âmbito do PROJOVEM. A produção dos dados foi feita a partir de três instrumentos de pesquisa: análise documental, realizada em documentos do programa produzidos tanto em nível do Governo Federal como pela Secretaria Municipal de Educação; aplicação de questionários a educadores do programa; e entrevista semiestruturada com gestores, formadores e educadores.

Os resultados evidenciaram que a integração entre a formação geral e a formação profissional embora esteja prevista nos documentos norteadores do Programa não se concretizou como um princípio pedagógico. Os achados dessa pesquisa tendem a confirmar análises desenvolvidas em outras investigações que apontam para o aprofundamento da precarização econômica e cultural dos trabalhadores e num permanente movimento contraditório de humanização/alienação nas ações de qualificação profissional.

No ano de 2009 ainda foi defendida uma dissertação que trata sobre as parcerias na educação se debruçando sobre o caso do Ginásio Pernambucano. Com o título “Parcerias na educação: o caso do Ginásio Pernambucano”, Leite (2009) aborda a forma como se materializou a reforma do Ginásio Pernambucano em decorrência do processo de parcerias estabelecido entre o governo estadual e empresas privadas, tendo como objetivo analisar no contexto dessas parcerias como se processam o repasse e a transferência de responsabilidade do setor público

para o privado e vice-versa. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e Estudo de Caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pesquisa bibliográfica e análise documental. O estudo mostrou que houve uma intervenção de caráter pedagógico e de gestão na instituição pública de ensino por parte de segmento dos empresários, e que o processo que se instaurou nesta instituição fazia parte de um projeto político-educacional de maior amplitude e profundidade, que tem suas raízes na reforma gerencial do Estado e que encontrou resistências na comunidade escolar desde o final da década de 1990. Conclui que o processo de parcerias entre o Estado de Pernambuco e os empresários tende a permanecer e a estabelecer novas formas de inserção de segmentos do setor privado na gestão pública, no campo da educação, tais como parcerias administrativas, co-gestão de escolas públicas, gestão de programas educacionais.

Em 2010, foram apresentadas 03 (três) dissertações no PPGE/UFPE, que trazem um estudo sobre Movimentos Sociais que trabalham com juventude. Um trabalho intitulado “As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a Rede Coque Vive” (AMADOR, 2010) tem o objetivo de estudar a dinâmica formativa da Rede Coque Vive. Trata-se de uma Rede Social constituída por duas organizações sociais (o NEIMFA e o MABI) e mais um grupo de extensão da Universidade Federal de Pernambuco. Essa investigação partiu do questionamento sobre como os atores da Rede lidam com os desafios da formação dos jovens em um contexto de estigmatização. Como percurso teórico-metodológico propôs o paradigma de redes sociais como elemento mediador de uma possível reflexão sobre políticas públicas. A coleta de dados se realizou principalmente por entrevistas abertas individuais e grupos focais

A análise da Rede Coque Vive evidencia uma governamentalidade pedagógica *sui generis*: a educomunicação como formação humana. A educação e a comunicação social, pensadas no registro da ótica e do cuidado de si, apreendidas como uma disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações.

No segundo trabalho, “O discurso do protagonismo juvenil e as políticas públicas de juventude: o projeto agente jovem e a formação das identidades juvenis”, Ferreira (2010) objetivou apreender uma espécie de discurso flutuante presente nos documentos que materializam o Projeto Agente Jovem, buscando analisar as nuances do tratamento político que vem sendo dado, pelas políticas governamentais, aos jovens das classes populares no Brasil.

A partir de uma pesquisa documental suas conclusões apontam que o discurso do protagonismo, presente nas políticas governamentais e em especial no Projeto Agente Jovem, tende a homogeneizar a compreensão das identidades juvenis, e, conseqüentemente, também,

os problemas que afetam os diferentes grupos juvenis, omitindo conflitos e desigualdades, além de responsabilizar os jovens pela própria mudança que as políticas pretendem lhe oferecer.

A terceira dissertação que faz um estudo sobre Movimentos Sociais tem o seguinte título: “O consórcio social da juventude no contexto da política de educação profissional do governo Lula (2003-2007): encontros e desencontros”. Magalhães, P. (2010), neste estudo, tem por objetivo identificar as convergências e divergências entre a concepção de educação profissional do governo Lula e as concepções, diretrizes e práticas das entidades executoras do Consórcio Social da Juventude (CSJ). Como caminho metodológico, a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizou a análise documental e entrevistas.

Conforme Magalhães, P. (2010), apesar dos avanços conceituais alcançados no que se refere à política de educação profissional, esta apresentou baixa capacidade de disseminação de sua concepção gerando contradições entre aquilo que propôs a política e o que se materializou na ação, o que, no caso do Consórcio Social da Juventude, determinou a efetiva diferença entre os resultados esperados e aqueles alcançados pelo Programa (MAGALHÃES, P., 2010).

Por fim, no ano de 2011 foi apresentado o trabalho “Educação, Estado e Organizações sociais: um estudo sobre o papel do Observatório de Favelas na formulação e implementação de Políticas Públicas de Juventude na região metropolitana do Recife”. Cavalcanti (2011), nesta pesquisa, tem como objetivo mais amplo problematizar o papel das organizações sociais na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas aos segmentos juvenis das periferias urbanas. Os dados foram construídos através da análise documental e entrevistas com gestores e formadores que atuaram nesse programa na comunidade do Coque localizada na cidade do Recife.

As análises revelaram as tensões geradas em torno da replicação de determinadas experiências sociais e educativas, com a finalidade de produzir princípios e metodologias de ação possíveis de serem universalizadas pelos aparelhos governamentais. Revelaram ainda que, apesar das tensões geradas, o programa possibilitou certo impacto na vida dos jovens, na medida em que durante o seu desenvolvimento se iniciou um processo de ressignificação da própria experiência. E, por fim, evidenciaram a necessidade de se pensar com mais cuidado a dimensão do tempo desses programas, bem como a dimensão do vínculo entre os formadores e os sujeitos que participam destas ações, visto que estas parecem ser condições essenciais para o alcance político e pedagógico dessas iniciativas.

Diante dessa realidade podemos perceber que as pesquisas sobre Ensino Médio já possuem um caminho consolidado, contribuindo para o debate sobre as políticas públicas para

esse nível de ensino e conseqüentemente para os jovens como signatários dessa etapa da educação básica. No entanto, percebemos que em relação à Educação Integral ainda necessitamos ampliar o debate, considerando que nos últimos anos várias iniciativas governamentais nesse sentido têm sido implementadas e há uma carência de pesquisas que possam contribuir para o entendimento sobre a Educação Integral numa perspectiva que considere o jovem em todas as suas dimensões, bem como compreender os impactos sobre a juventude dessas iniciativas. Dessa forma, o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco carece de um número de investigação maior que possa possibilitar a reflexão e o debate sobre a implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio contribuindo assim para o entendimento sobre o contexto em que essas estão sendo produzidas e suas finalidades.

O que desperta a nossa atenção é que esta é uma temática que começa a ser bastante discutida nos espaços acadêmicos e que, no entanto, ainda apresenta uma produção tímida, o que denota a ideia de que há muito debate sobre a importância de desenvolver uma Educação Integral para os jovens onde se articulem o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia e que esta esteja desvinculada dos interesses mercadológicos. Porém, há pouco estudo, principalmente no Estado de Pernambuco, tendo em vista o notório avanço das EREMs no Estado. Diante do que foi exposto, nossa pesquisa não apenas demonstra a necessidade de mais conhecimento sobre este tema, mas aponta a urgência de construir um entendimento fundamentado na concepção histórico-crítica sobre as formas políticas que as EREMs assumem a partir dos usos e utilizações que o governo faz desse programa, já que a Escola, por ser um espaço repleto de significados, é transpassada por várias dimensões que vão para além das suas funções e atribuições. Portanto, conhecer as formas pelas quais o governo se apropria desse Programa, conhecendo as utilizações que faz nos permitirá construir um escopo de conhecimentos para formular ações que possam levar a um modelo de educação voltado para o desenvolvimento dos sujeitos produzindo experiências cada vez mais enriquecedoras.

Nesse sentido, segundo Oliveira, M. (2009), se atribui à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial, ou seja, espera-se corrigir certos desequilíbrios que são próprios da estrutura econômica e social, devido a essa possibilidade de estabelecer novas relações dentro da Escola, que extrapolam suas especificações e que permitem perceber como o governo se apropria desse Programa utilizando-o para outro fim que não seja função própria da instituição escolar. Nessa direção, este capítulo serviu para demonstrar a relevância dessa pesquisa devido, ainda, ao baixo número de pesquisas que tem como objeto de estudo as utilizações da escola para outros fins que não propriamente educacionais.

Portanto, com base no levantamento aqui exposto, pretendemos com a nossa pesquisa contribuir para a construção de um conhecimento sobre as Escolas de tempo Integral baseada nas concepções formuladas no interior da tradição marxista na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos no sentido da onnilateralidade, ou seja, chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, de consumo e de prazeres.

CAPÍTULO 2

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo refere-se à apresentação do caminho que trilhamos na busca de compreender a realidade social, demonstrando a construção do nosso pensamento sobre o objeto deste estudo. Considerando que este estudo pretende desvelar que as EREMs vêm sendo utilizadas para outros fins que não apenas os educativos. Trabalhamos com o objetivo de responder a seguinte pergunta: quais utilizações norteiam o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da juventude?

Nesta direção, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar os usos e as utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da juventude. E como objetivos específicos: contextualizar e caracterizar a gênese da política de educação integral em Pernambuco, descrevendo as determinações da criação do PEI; descrever a dinâmica de implantação e expansão das EREMs no estado de Pernambuco; analisar as funções e os significados atribuídos à educação integral pelo PEI, confrontando documentos oficiais com os discursos veiculados na mídia.

2.1 Caracterização e Campo de Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e explicativa, uma vez que o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características do objeto de estudo e apresentar as características do fenômeno. Por outro lado, a pesquisa explicativa visa identificar os fatores que contribuem para que um dado fenômeno ocorra e se desenvolva (GONSALVES, 2007). De acordo com a natureza dos dados, é uma pesquisa de abordagem qualitativa que nos permitiu trabalhar com o conjunto de fenômenos que são constitutivos do ser humano e da realidade social, ou seja, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (DESLANDES *et al.*, 2008).

Delimitamos como campo de pesquisa a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, mais especificamente, a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral criada a partir da Lei nº 125/2008 e vinculada ao gabinete do secretário de

educação, dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar e executar ações do PEI¹⁰.

Em relação ao universo da rede de ensino médio no estado de acordo com o Censo Escolar (2010), Pernambuco conta com 769 escolas e 367.813 estudantes matriculados. Essas escolas estão organizadas em 17 Gerências Regionais (GREs). Dentre estas, 260 são Escolas de Referência em Ensino Médio, das quais 122 unidades oferecem jornada integral e 138 oferecem jornada semi-integral distribuídas em 160 municípios incluindo o Arquipélago de Fernando de Noronha. O número de estudantes atendidos nas Unidades de Referência chegou em 2013, segundo dados da SEE, a 110 mil estudantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

A abordagem utilizada expressa uma aproximação com o materialismo histórico dialético, por entendermos que tal perspectiva, segundo Cheptulin (1982), permite a formulação dos imperativos aos quais estão submetidas a atividade prática e a do pensamento. O objeto da pesquisa não pode ser apreendido de forma isolada e fora das relações que o determinam, sejam elas de cunho econômico, social, cultural, etc. Portanto, a construção do objeto científico necessariamente nos leva a pensá-lo a partir da sua reconstrução histórica.

A categoria Totalidade nos permite compreender a realidade nas suas relações mais íntimas, carregada de determinações e, portanto, marcada por contradições e disputas de hegemonia. O conceito de totalidade traz uma complexidade em que cada fenômeno só pode ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos (CURY, 1995, p. 36). Considerar a totalidade sem as contradições que lhes são inerentes faz com que o objeto do conhecimento ganhe em coesão e coerência em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E, por outro lado, o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1995).

É nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente. Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contrariedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro dos princípios estipulados *a priori* (CURY, 1995, p. 35).

¹⁰ Conforme Art 3º da Lei Complementar nº 125/2008.

Ainda de acordo com Cury (1995), essa tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Essa consideração contribuiu para o clareamento em relação à percepção de que não existe “utilização” sem “uso”, mas essa relação é marcada por uma luta contraditória de hegemonia. Conforme Gramsci, hegemonia evidencia como as forças sociais variadas se movimentam e se combinam a partir de um conjunto de instituições que atuam como mediadoras na articulação estrutura/superestrutura, disputando a direção política, intelectual e moral da sociedade como um todo (SILVA, 2005). Dessa forma, a hegemonia se refere à possibilidade que uma classe, seja dominante ou dominada, construa sua própria concepção de mundo a partir de suas próprias demandas e necessidades.

2.2 Procedimentos para produção e análise dos dados

Fizemos algumas escolhas para realizar a coleta de dados. A primeira foi realizar uma entrevista de caráter exploratório com a Coordenadora Pedagógica do PEI, o que nos apontou alguns desdobramentos que indicaram a melhor estratégia a seguir para alcançarmos os objetivos propostos. A entrevista nos levou à identificação dos documentos normatizadores do PEI e a matriz teórica que estava formulada. Para Gil (2006, p. 118), a entrevista tem suas vantagens por uma série de razões, entre elas, a possibilidade da obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, no caso desta pesquisa, dados referentes à produção das Escolas de Referência que são suscetíveis de classificação e quantificação.

Em segundo lugar, realizamos a análise dos documentos que normatizam o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, buscando significados cuja presença e frequência apresentassem proximidade com o objeto da pesquisa. O documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente e registrada em material durável) (GONSALVES, 2007, p. 36). Apesar de estar muito próxima da pesquisa bibliográfica, a referida autora afirma que este tipo de pesquisa se diferencia por recorrer a materiais que ainda não receberam trato analítico.

Dessa forma, para a análise de significados, segundo Minayo (2010, p. 316), “a presença de determinados “temas” denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso”. No caminho que resultou na escolha dos documentos, utilizamos os critérios sugeridos por Minayo (2010): *exaustividade*, que o material atenda aos pressupostos da pesquisa; *representatividade*: que características essenciais do que se pretende estejam presentes; *homogeneidade*: cuidado para que os dados se referissem ao mesmo tema, e *pertinência*: para que os documentos analisados estejam adequados para atender

os objetivos do trabalho. Seguindo este caminho, analisamos os seguintes documentos: *Lei Complementar nº 125*, de 10 de Julho de 2008, que “cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências”; *Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral*, documento que serve de instrumento norteador da prática docente; *Convênio de Cooperação nº 021/2003*, do qual o objetivo principal é “a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado de Pernambuco”; *Balanço das Ações 2012 da Secretaria de Educação*, tendo como objetivo a apresentação das principais ações do governo do Estado de Pernambuco em relação à educação. Também subsidiou nosso trabalho o seguinte documento: “*A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*” (MAGALHÃES, 2008). Apesar de não ser um documento oficial, é uma literatura que serviu de referência para a compreensão das questões discutidas na pesquisa. O objetivo desta publicação é apresentar como aconteceu a parceria entre o governo de Pernambuco e o ICE-Brasil, demonstrando a metodologia e a aplicação da proposta de educação integral idealizada por este instituto.

E, em terceiro lugar, buscamos informações na mídia interna e externa sobre o governo de Pernambuco visando analisar a produção de sentidos que configurem outras utilizações, para além dos educacionais. Nas propagandas veiculadas em mídia interna (site da Secretaria de Educação de Pernambuco) buscamos matérias que abordassem ações envolvendo o PEI e as Escolas de Referência em Ensino Médio. Para essa pesquisa, a estratégia de busca utilizada compreende o período entre 2007, ano em que se iniciou o primeiro governo de Eduardo Campos, e o ano de 2013. Quanto ao tema, a busca foi realizada através de palavras chaves colocadas no motor de busca (Escola de Referência em Ensino Médio, Programa de Educação Integral, Educação Integral, Ginásio Pernambucano, Ensino Médio). Na mídia externa nossa pesquisa foi realizada em jornais de grande circulação: o Jornal do Comércio, Diário de Pernambuco, Folha de Pernambuco, e em mídias eletrônicas (Blogs, JC Online, Diário de Pernambuco Online e o site do ICE-Brasil) onde também realizamos uma busca através de palavras chaves como: EREMs, Programa de Educação Integral, Educação de Tempo Integral, entre outras.

Os documentos selecionados para realização dessa pesquisa possibilitaram a construção do *corpus* documental da mesma. É importante destacar que mesmo alguns manuais de pesquisa se refiram à exatidão dos documentos, estes são feitos por alguém e para alguém (GONSALVES, 2007) e, por isso mesmo, dependem de diversos olhares. Gil (2006) acrescenta que a fase documental pode valer-se ainda de materiais que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para dar conta das análises dos dados coletados utilizamos como caminho metodológico, ou seja, como caminho do pensamento a Hermenêutica Dialética que nos possibilitou realizar uma análise ao mesmo tempo compreensiva e crítica do estudo da realidade, já que a *hermenêutica* funda-se na *compreensão* e a dialética estabelece uma atitude crítica (MINAYO, 2010). A hermenêutica foi necessária em virtude da maior parte das fontes serem documentos. A hermenêutica é considerada por Gadamer, citado por Minayo (2010), como um movimento abrangente e universal do pensamento humano. Importante destacar que, para este autor, compreender não é um ato subjetivo. Assim, compreender não é um ato solitário, mas é algo vivenciado a partir da relação com os outros, portanto segundo a hermenêutica os indivíduos se entendem ou fazem um movimento interior e relacional para entrarem em um acordo (MINAYO, 2010). Ainda de acordo com essa autora compreender acaba sendo sempre compreender-se, e essa abordagem atinge sua concretude na abordagem histórica, pois exatamente aqui se tornam operantes as vinculações concretas de costumes e tradições. Em síntese, compreender implica a possibilidade de

Interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas compreender acaba sempre sendo compreender-se. A estrutura geral dessa forma de abordagem atinge sua concreção na abordagem histórica, na medida em que aí se tornam operantes as vinculações concretas de costumes e tradições e as correspondentes possibilidades de seu futuro (MINAYO, 2010, p. 337).

A grande contribuição da dialética¹¹ marxista para análise de materiais qualitativos, segundo esta autora, é a compreensão de que não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há ideias, nem instituições nem categorias estáticas (2010, p. 340). A junção das duas abordagens não significa uma redução simplista a uma teoria de interpretação de dados. Segundo Minayo (2010, p. 342), por possibilitar uma “reflexão que se funda na práxis, a junção dessas duas abordagens é fecundo na condução do processo, ao mesmo tempo compreensivo e crítico da realidade social”.

Para o momento da análise seguimos os passos sugeridos por Minayo (2010) para dar conta do material coletado; esta autora propõe três fases, a saber: ordenação dos dados, ela entende este momento como um processo hermenêutico em que se tomam os dados produzidos como um “conjunto, um *corpus*, a ser tecnicamente trabalhado”; classificação dos dados,

¹¹ Historicamente podemos situar a dialética em duas fases: a antiga, desde os pré-socráticos até Hegel; e a moderna, de Hegel até os nossos dias (MINAYO, 2010). No marxismo, a dialética sofre uma transformação no sentido de tornar mais dinâmica a maneira de “interpretação do mundo, os fatos históricos e econômicos, assim como as próprias ideias, sob a égide do *materialismo histórico*” (MINAYO, 2010, p. 339).

momento em que o processo de construção do pensamento se torna complexo. A autora indica que este momento seja realizado seguindo estas etapas: leitura horizontal e exaustiva dos textos, onde o pesquisador deve estabelecer uma relação interrogativa com os mesmos e leitura transversal “de cada subconjunto e do conjunto em sua totalidade”, separando temas, categorias ou unidades de sentido e agrupando-as de acordo com as semelhanças, percebendo as conexões entre elas; Análise Final, nas etapas anteriores houve uma profunda inflexão sobre os dados produzidos, que segundo Minayo (2010, p. 358), “deve ser considerado o ponto de partida e o ponto de chegada da compreensão e da interpretação”. Neste momento é apresentado ao leitor o complexo de respostas a fim de esclarecer a lógica de funcionamento do PEI quando o pensa, quando fala dele, quando se relaciona e quando a partir dele se leva a construir no imaginário social que em Pernambuco existe uma escola com qualidade e possível de ser ampliada e oferecida à totalidade da população.

Portanto, a compreensão analítica baseada na Hermenêutica Dialética permitiu a apreensão da prática social dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório (MINAYO, 2010). Dessa forma ao utilizar essa abordagem foi possível compreender o objeto deste estudo, usos e utilizações do PEI, identificando em que condições históricas as EREMs foram implantadas revelando os condicionantes que determinaram sua criação. Para fins dessa técnica, utilizamos as seguintes categorias empíricas: **Utilizações; Gênese da política de Educação Integral; Implantação e expansão das EREMs; Funções e objetivos do PEI**. Para Cheptulin (1982), as categorias refletem de uma maneira ou de outra as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática.

Assim, as categorias contribuíram para desvendar e elucidar o movimento de produção das EREMs e seu funcionamento. Nesse sentido, a fim de estabelecer um diálogo epistemológico, elegemos alguns autores e autoras que nos permitiram fazer algumas reflexões sobre as referidas categorias.

2.3 Usos e utilizações como categorias teórico-analíticas

Ao definirmos o objetivo da pesquisa visando analisar os possíveis usos e utilizações das Escolas de Referência pelo Governo do Estado, partimos do entendimento de que tais categorias analíticas permitem investigar a produção da escola como uma instituição social específica, ou melhor, a produção social da escola. Nesta perspectiva, seguimos o caminho metodológico trilhado por Algebaile (2009) ao analisar a produção da escola pública brasileira. Segundo a autora, a investigação da produção sobre a escola como instituição especializada

requer o reconhecimento de que ela é constituída por elementos não são necessariamente orientados para a função de educar, implicando em explorar os seus sentidos mais profundos e o caráter histórico de suas especializações. Isso implica evidenciar “(...) a multiplicidade de relações que concorrem para sua produção” (2009, p. 39).

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional (ALGEBAILLE, 2009, p. 41).

Assim, as categorias “utilizações” e “usos” permitem elucidar sentidos atribuídos à escola segundo interesses não propriamente educacionais. Para fundamentar sua análise, a autora recorre a Lefebvre (2006) ao evidenciar os dois sentidos orientadores das relações sociais: propriedade e apropriação. O primeiro termo está mais ligado a uma questão racional, mais prática e permite ressaltar as tentativas de manejo e domínio instrumental da prática, das relações, das instituições. Segundo Seabra (1996), a noção de propriedade está “relacionada à dominação pela técnica, pelos instrumentos, pela lógica” e a “procedimentos práticos e teóricos de medir, quantificar, comparar, igualar” através das quais as atividades humanas são prescritas (p. 72-73). Já o conceito de apropriação elucida a propriedade como não apropriação, como restrição à apropriação concreta. E está relacionada com qualidades, atributos.

Na noção de propriedade, segundo Algebaile (2009, p. 40), se “busca sobrepor às coisas, as suas relações, ao seu funcionamento e aos seus usos, prescrições calculadas de acordo com interesses específicos”. Nessa perspectiva é que esta investigação se insere na medida em que buscou entender as tentativas de “manejo e domínio instrumental” das EREMs, por parte do governo do Estado.

A educação escolar como campo privilegiado da formação de sujeitos, construída a partir das relações estabelecidas entre os seres humanos históricos, não é um lugar neutro, ao contrário é perpassada por uma série de pressupostos ideológicos, culturais, políticos e filosóficos. A escola não é apenas reprodutora das relações dominantes presentes na sociedade, porém a intensidade que essas relações chegam à escola depende da forma como os sujeitos partícipes dessa instituição se organizam, dependem também de sua trajetória histórica. Portanto, as escolas podem ser transformadoras na medida em que oferece uma formação integral como consciência crítica e histórica da realidade que se caracterizaria pela “(...)

formação de uma identidade de classe que se traduziria em uma nova individualidade consciente, participativa, isto é, capaz de viver plenamente a liberdade e a autonomia política” (SCHLESENER, 2009, p. 84).

No pensamento de Henri Lefebvre, o conceito de Uso é uma questão fundante da prática social, ele busca compreender o uso do espaço, do tempo, do corpo especialmente, porque aqui estão abrigadas dimensões da existência, os sentidos da vida. Esta reflexão parte de um embate teórico e prático que reconhece a prevalência da “lógica, da razão como sentido do mundo que, transfigurou-se em razão instrumental, parece dominar o mundo visto como estratégia de dominação política, que implica também sujeição econômica” (SEABRA, 1996, p. 71).

Dessa forma, compreende o conceito de uso como forma de resistência a dominação racional, pois hegemônica, já que o uso está ligado às subjetividades e talvez aqui se encontre a capacidade de subverter a lógica dominante, é o que o autor chama de a “insurreição do uso”, pois ele busca encontrar resistências, algo que denomina de “resíduos irreduzíveis ao domínio da lógica, da razão”. Nesse sentido, destacamos que o Uso visto assim representa a Educação integral, na perspectiva de formação omnilateral utilizando um conceito do pensamento marxiano, que pode se traduzir como uma chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades (MARX *apud* MANACORDA, 1991). Pode ser um caminho possível na busca de um novo sentido da escola para a juventude na contemporaneidade. Assim, a Educação Integral nesta perspectiva pode se apresentar como uma possibilidade para a Escola se constituir como um espaço reconhecido pelos jovens para sua formação como um ser total.

O conceito de Uso está relacionado à ideia de “apropriação”, na qual estão incluídos “o afetivo, o imaginário, o sonho, o corpo, o prazer”, que se relacionam aos valores de uso, implicando modos de ser e inserindo-se nos costumes, e assim carregam a possibilidade de insurreição possibilitando, portanto, movimentos de resistências. E é, portanto, no vivido, como nível da prática imediatamente dada, que a natureza, ou seja, sua gênese, sua utilidade primeira, aparece e transparece como corpo, como Uso (SEABRA, 1996). É nesse sentido que Algebaile (2009, p. 40) utiliza este termo buscando “(...) ressaltar as relações em que não predominam a tentativa de propriedade, mas de apropriação, não dirigidas ao estabelecimento de normas e prescrições”, mas no sentido de permitir as mais variadas formas de utilização.

Desta feita, os conceitos de usos e utilizações trouxeram elementos para discutir a situação da educação na atualidade, a partir das EREMs, na tentativa de evidenciar a dissonância existente entre a aproximação da prática educativa dentro do PEI àquelas desenvolvidas nas empresas capitalistas. A escola não está imune ao que acontece em seu exterior, porém não podemos esquecer que apesar dessas influências a escola tem um objetivo

primeiro que é o de educar, o de permitir a construção do sujeito histórico, esse seria o seu valor de uso cuja propriedade reside no fato de ser útil, de ter utilidade para alguém, ou seja, formar para a vida em sociedade. Para Marx, “(...) a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for à natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (1999, p. 57).

No entanto, por outro lado, o valor de troca não é algo próprio à mercadoria, ele se estabelece a partir de uma relação entre pessoas, é uma forma de valor que se estabelece na relação com outras mercadorias. Neste aspecto significa entender dentro do PEI como as funções escolares “(...) podem ser criadas, modificadas e moduladas conforme novas finalidades, ou ainda coadunadas com outras funções não necessariamente inscritas na esfera educativa” (ALGEBAILLE, 2009, p. 40-41). Dessa forma, no cotidiano das relações estabelecidas é que é possível compreender o valor de uso das EREMs e o momento que este valor é subvertido e transformado em valor de troca no sentido que o governo se utiliza para garantir vantagens na consolidação e desenvolvimento de suas estratégias. Contudo, importante ressaltar que para fins desta pesquisa privilegiamos a busca por utilizações e não usos já que é no cotidiano que este se expressa possibilitando a sua insurreição e não se constitui como objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, trataremos como as transformações provocadas pela crise estrutural vivenciada pelo capitalismo, a partir dos anos de 1970, levou a intensas transformações sociais, econômicas e políticas, provocando uma mudança no modelo de acumulação produtiva que impulsionou as recentes reformas educativas no Brasil. Ademais realizaremos uma reflexão sobre como essas políticas de reestruturação produtiva impactaram os processos educativos vivenciados dentro das escolas, especialmente no Ensino Médio.

3.1 Acumulação Flexível e seus impactos na vida da juventude

Nas últimas décadas o mundo tem passado por grandes transformações econômicas, políticas e sociais impulsionadas pela reestruturação produtiva em escala mundial, como resposta à crise civilizatória do capitalismo contemporâneo, com repercussões profundas no rebaixamento das condições de vida da maioria da população mundial, alterando os padrões de funcionamento do Estado, dos direitos trabalhistas, das políticas sociais e educacionais. Neste contexto, a organização econômica, política e social do mundo tem passado por profundas mudanças, especialmente no que se refere à organização produtiva frente a uma economia cada vez mais internacionalizada. Há uma tendência a considerar a globalização como uma característica específica da atual forma histórica do capitalismo mundial. No entanto, Marx e Engels (2008) já nos mostravam no Manifesto Comunista ser possível notar que a globalização da economia está presente desde a gênese do capitalismo expressa como tendência à expansão e à internacionalização: “A necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre” (2008, p. 14).

Assim, no atual estágio de crise do capitalismo, a globalização pode ser compreendida como o avanço das forças produtivas cuja principal marca é a intensificação de sua internacionalização, ou seja, não significa apenas a exportação de mercadorias, mas fundamentalmente o movimento do capital em seus três componentes: capital comercial, capital produtor de valor e de mais-valia e capital financeiro (CHESNAIS, 1997). Para esse autor, esse movimento do capital cresce sem cessar. “O movimento do capital produtor de valor e de mais-valia internacionalizou-se e ‘deslocalizou-se’ cada vez mais, assim como a esfera dos mercados financeiros, onde se move o capital monetário (ou capital dinheiro) concentrado” (CHESNAIS, 1997, p. 12).

Por outro lado, para Machado e Machado (2008, p. 43),

A globalização designa tanto o ato quanto o efeito de um processo de apropriação. O mercado capitalista mundial apodera-se de economias e sociedades nacionais e, com isso, alastra-se pelo globo terrestre. Essa apropriação leva à adaptação dessas economias e sociedades à lógica monopolista de acumulação do capital, por meio de políticas de ajustes e de reestruturações promovidas pelos estados e empresas, com importantes consequências econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais e ambientais.

O caráter monopolista assumido pelo atual estágio do capitalismo se caracteriza, segundo Frigotto, “fundamentalmente, como sendo resultante da acumulação, concentração, centralização e integração do capital formado por associações monopolistas dos capitalistas, cartéis, sindicatos e trustes” (1984, p. 92). Este caráter passa a ser característica essencial do novo padrão de acumulação reconfigurando assim o papel do Estado. Percebemos no atual quadro de desenvolvimento capitalista que o Estado assume o papel de intervenção na economia com a tarefa de unificar os interesses do capital. Isto tem a ver com a seguinte análise de Frigotto (1984, p. 102):

Isto nos leva entender que a forma de Estado liberal e a forma de Estado intervencionista são apenas modos específicos de mediação às relações capitalistas de produção. A forma presente de Estado – intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produções capitalistas e, conseqüentemente, não transgride na essência os princípios do Estado liberal. O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção.

No plano político, a globalização se expressa na formação de grandes organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), nas assinaturas de acordo multilaterais e também nas viagens internacionais de diversos governantes em busca de mercado para suas mercadorias, bens primários em sua grande maioria, quando se trata de países em desenvolvimento. É um termo que traz um forte caráter ideológico servindo a diversos propósitos, como a aceitação das políticas impostas por tais organismos especialmente nos países de economia periférica. Nessa direção, segundo Chesnais (1996, p. 24), “globalização não é um termo neutro, mas cheio de conotações e devido a isso utilizado de forma consciente para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos”.

Na dimensão cultural, ela chega à sua face mais nefasta, se expressando na internacionalização dos produtos culturais das grandes economias, que transformam e definem os desejos e as expectativas da população, principalmente dos países periféricos influenciando e modificando seu estilo de vida e suas manifestações culturais (LAZZARESCHI, 2007).

Várias transformações ocorreram no modo como se organiza a economia política no sistema capitalista neste final do século XX e início do século XXI, devido a uma crise estrutural enfrentada pelo capitalismo, muito embora seja de uma grande complexidade a apreensão dos elementos constitutivos da mesma. De acordo com Mészáros (2012), a expansão das condições de reprodução do capital trouxe para o primeiro plano as suas tendências destrutivas e sua dupla inseparável, o desperdício catastrófico. Como exemplo desta questão o autor assinala o “complexo industrial militar”, bem como a problemática do desemprego hoje, como consequência da crise, que assumiu um caráter crônico fazendo com que mesmo os que continuam empregados enfrentem a piora substancial das condições materiais de existência. Entre outras consequências, essa crise estrutural provocou um amplo processo de reestruturação do capital, com o objetivo de recuperar o ciclo reprodutivo e que afetou significativamente o mundo do trabalho (ANTUNES, 2009). Para esse autor, a crise estrutural do capital tinha determinações mais profundas, que não foram consideradas neste processo:

Atendo-se à esfera fenomênica, à sua manifestação mais visível, tratava-se, para o capital, de reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais. Foi exatamente nesse contexto que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não no modo de produção), visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que então dava claros sinais de esgotamento. Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2009, p. 38).

Ainda nessa direção, as transformações ocorridas no padrão de acumulação, segundo Harvey (2010), podem ser percebidas a partir dos abundantes sinais e marcas dessas profundas modificações nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas entre outros, o que pode caracterizar o processo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante”, segundo Alves (2007), e de caráter organizacional é caracterizado por um novo modelo produtivo, o toyotismo¹². Nesse sentido, Harvey (2010) utiliza uma

¹² Inicialmente, o toyotismo passou a ser identificado com o “modelo japonês”. Mas, no decorrer da mundialização do capital, o sistema Toyota com sua filosofia produtivista tendeu a assumir um valor universal para o capital em processo. O toyotismo passou a incorporar uma “nova significação” para além das particularidades de sua gênese sócio-histórica (e cultural), vinculado com o capitalismo japonês. O aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) – uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sócio-cultural) para a retomada da acumulação capitalista, uma

linguagem que caracteriza os eventos recentes como um período de transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado. Nesta perspectiva, portanto, vivenciamos uma transição do sistema de acumulação fordista para um sistema de acumulação flexível, que é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo (HARVEY, 2010). A acumulação flexível

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalhos, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2010, p. 140).

Esses novos modelos se apresentam, por exemplo, na monopolização do capital financeiro, o que permite, segundo Frigotto (1984, p. 93), um domínio total sobre as empresas não monopolizadas obtendo imensos lucros e impondo à sociedade uma alta taxa de tributação. Para ele, o capitalismo monopolista representa novas determinações nas relações de produção, o que já dizia Lenin em 1913 sobre a diferença entre o capitalismo concorrencial e o monopolista. No primeiro, a marca era a exportação de mercadorias, agora o que caracteriza o capitalismo atual é a exportação de capitais. Como resultado da concentração e centralização crescente do capital temos o surgimento dos oligopólios, cuja característica é a incorporação por capitais individuais de várias empresas. Nas palavras de Frigotto (1984), trata-se de um processo de “fagocitose empresarial”. Essa mudança na forma de organização na economia da produção vai propiciar o aumento do tamanho das empresas, mas também vai afetar profundamente a determinação das taxas de lucro.

A concorrência intercapitalista, dentro desta forma oligopolizada de organização da produção, vai se dar mediante o aumento da produtividade, através da inovação tecnológica, através do progresso técnico. A redução dos custos de produção vai decorrer especialmente da produção em escala. No mercado oligopolizado, a inovação tecnológica, a crescente incorporação do progresso técnico na produção e o conseqüente aumento do capital orgânico e diminuição relativa do capital variável são uma imposição da concorrência intercapitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 112).

Nesse sentido, o autor afirma que o incremento tecnológico não decorre da escassez ou não qualificação dos trabalhadores, mas da própria lógica das leis imanentes ao capital. Assim, em relação ao mundo do trabalho a “tendência é uma crescente radicalização da abstratividade

hegemonia do capital voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (ALVES, 2007).

do trabalho, criando uma força de trabalho nivelada por baixo, relativamente desqualificada – um trabalhador coletivo” (1984, p. 112). Por outro lado também esses novos modelos podem ser notados num intenso movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, em um conjunto de indústrias instaladas em regiões subdesenvolvidas, e ainda no estreitamento do horizonte temporal das tomadas de decisões privada e pública devido ao desenvolvimento tecnológico que barateia o transporte e permite a difusão cada vez mais rápida dessas decisões às mais diversas partes do globo.

Neste contexto se situa a condição do jovem como uma mão de obra sem experiência e fragilizada, que apresenta uma série de dificuldades para se inserir no mercado de trabalho formal. No que se refere à aquisição de conhecimentos, lhe é cobrada uma longa lista de competências como criatividade, compromisso, capacidade de atuar em grupo, raciocínio lógico, capacidade de comunicação, adaptação às mudanças e aprendizado constante. No entanto, essa polivalência não representa avanços significativos em relação ao modelo de acumulação taylorista/fordista ou mesmo em relação a um avanço qualitativo na formação do jovem trabalhador, pois isto significa uma maior capacidade de se adequar às exigências do modelo de acumulação flexível.

Porém, importante destacar que os ajustes realizados para o enfrentamento da crise que significou a definição de um novo modelo de acumulação e regulação social não aconteceu sem custos. Dentre as consequências podemos observar o aumento das desigualdades sociais, desemprego, flexibilização e precarização do trabalho, perda de direitos trabalhistas, etc. Para a juventude, os custos sociais aparecem na forma da violência, inserção na criminalidade, tráfico de drogas, subemprego, formação aligeirada e de má-qualidade etc. De um modo geral, as ideias de custos sociais e humanos se concretizam da seguinte forma: “(...) pelo o aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo emprego e subemprego estrutural que atinge de modo diferenciado os países do Cone Norte e Sul” (FRIGOTTO, 2003, p. 84).

Em relação à Educação, esse modelo traz importantes repercussões. É notório que o acesso ao conhecimento sempre teve grande importância na luta competitiva por mercados, mas, aqui, também podemos ver uma renovação de interesses e ênfases, já que as mudanças em relação a gostos e necessidades acontecem com uma grande rapidez. Assim, “o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva” (HARVEY, 2010, p. 151). Portanto, para atender a esse modelo de acumulação flexível e a produção globalizada é

necessária uma educação diferente daquela que atendia ao modelo rígido de produção taylorista/fordista.

O embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo (FRIGOTTO, 2003, p. 139).

Neste sentido, Mészáros (2008) nos indica que a educação está intimamente integrada à totalidade dos processos sociais, só podendo funcionar quando em sintonia com as determinações mais gerais da sociedade, e por isso muda seus padrões para atender à nova sociabilidade do capital.

Na perspectiva do capital, a busca é por um trabalhador que apresente as seguintes características: versatilidade, liderança, capacidade de trabalhar em grupo, engajado com a filosofia da empresa, tenha uma boa formação geral, etc. Portanto, segundo as teorias dominantes, essa formação deve acontecer em um nível elevado de escolarização.

Para Freitas (2012a), a mudança do padrão de exploração da classe trabalhadora está acirrando a contradição entre educar/explorar.

Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador, demandando habilidades que não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular – ainda que necessariamente dentro da escola pública (FREITAS, 2012a, p. 126).

No entanto, a contradição que se apresenta é o fato de o acréscimo da tecnologia não representar, necessariamente, a imprescindibilidade de um trabalhador mais qualificado. Frigotto (2008) ao analisar o trabalho de Salm afirma que ele desmistifica a ideia de que o incremento tecnológico requer uma maior qualificação dos trabalhadores, pelo contrário, assevera que a forma do capital se desenvolver tecnologicamente determina uma

Crescente desnecessidade do trabalhador qualificado, formando um corpo coletivo de trabalhadores permutáveis; Redução do tempo de trabalho necessário; Diminuição do tempo de rotação do capital e ampliação da escala de produção; Em suma, uma redução dos custos de produção e uma submissão, cada vez mais radical, do processo de trabalho e de qualificação aos ditames do capital (FRIGOTTO, 1984, p. 138).

Sendo assim, a própria forma de compreender o processo de formação humana é transformada de maneira a atender às novas exigências que o modelo de acumulação flexível exige, ou seja, a forma de pensar e fazer não mais repousa numa maneira bem definida e diferenciada respeitando a posição que o sujeito ocupará na hierarquia do mundo do trabalho, como no modelo taylorista/fordista. De outra forma, a formação humana

passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante (KUENZER, 2000, p. 19).

É importante ressaltar que muitas das habilidades e experiências exigidas para este novo modelo não são construídas exatamente na escola, mas pressupõem um conjunto de situações apresentadas pelas vivências cotidianas que se estabelecem para além da escola. Cabe ainda dizer que mesmo demandando uma formação de melhor qualidade para os trabalhadores o capital não abre mão de manter a subordinação tanto do processo de qualificação quanto do próprio trabalhador e para isso lança mão de diversas estratégias. No plano mais geral essa subordinação se dá por meio da exclusão social, “materializado no desemprego estrutural crescente e no emprego precário, também crescente, na contratação de serviços e no enfraquecimento do poder sindical” (FRIGOTTO, 2003, p. 155). Na educação, o processo de subordinação acontece através da “delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo”. Em relação aos conteúdos, a “educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição”. Já no concernente à gestão se caracteriza pela investida de se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade (...) (2003, p. 153).

Portanto, diante do processo de globalização e das transformações ocorridas, o papel da Escola passa a ser atender prioritariamente à demanda do setor empresarial, visto que há uma necessidade urgente de formar pessoas que atendam o mais rápido possível às necessidades do mercado. Nesta direção, no ano de 1989, a Mesa-Redonda Europeia dos Industriais (ERT), organização fundada em 1983 e da qual fazem parte cerca de 50 indústrias europeias, entre elas Renault, Fiat, Nestlé e Nokia, formulou um relatório no qual deixa claro que a formação ofertada pelas Escolas não corresponde às reais necessidades das indústrias e que, portanto a responsabilidade da formação deveria ser assumida pelos empresários (MAUÉS, 2009).

Neste contexto, no Brasil foi criado o termo “apagão educacional”, pelo pesquisador Celso Pastores para se referir à falta de trabalhadores qualificados. O próprio termo dá a entender que essa é uma situação passageira, que pode ser corrigida com um programa emergencial, e que não se trata de um problema estrutural provocado pelo tipo de relações sociais que a própria burguesia brasileira produz revelando a contradição de suas práticas e demonstrando sua posição de classe atrasada, violenta e subordinada aos centros hegemônicos do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2009).

Por outro lado, para responder à crise estrutural do desemprego e desigualdades há um discurso corrente de que os países subdesenvolvidos, para se adequarem e se inserirem no processo de globalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base tecnológica e científica, dependem da educação básica para formação profissional, qualificação e requalificação (FRIGOTTO, 2008). No entanto, não é qualquer formação ou qualificação, mas um tipo específico de educação:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados no mundo produtivo de cada país (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Entendendo este contexto, observamos como a configuração da Educação e, fundamentalmente, da Educação Profissional vai se modificando e buscando atender de forma efetiva às exigências colocadas pelo mercado, ou seja, pelos interesses das grandes corporações que compõem o cenário da economia global. É importante compreendermos como surgem as demandas, para não ficarmos circunscritos a uma ideia ingênua de que apenas a “boa vontade” política de alguns grupos leva à construção de uma educação pública de qualidade e que atenda aos interesses reais da juventude. Nessa conjuntura, as discussões sobre a inadequação do sistema de ensino na formação da juventude, para atender às novas configurações do sistema produtivo, ganharam fôlego ao mesmo tempo em que a crítica a esse modelo se construía.

Os interesses dos grandes industriais foram mediados por organismos internacionais que tiveram e têm um papel central na orientação das políticas de reformas no âmbito da educação. Não é coincidência que as reformas educacionais que ganharam maior força na década de 1990 sofreram forte influência desses organismos, entre eles: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Estes, segundo Oliveira, M. (2009), exercem tal influência sobre a forma de assistência técnica em função de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo de acordo com as linhas de créditos disponíveis.

Na América Latina e no Brasil, tiveram maior influência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien (1990) e o Fórum Mundial sobre Educação, realizado dez anos depois, em Dakar (2000), os quais apontaram que a referência a ser perseguida pelas políticas educacionais deveria ser a “equidade social” (OLIVEIRA, D., 2009). No ano de 2002, a CEPAL e a UNESCO criaram o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC). Este tem como foco o enfrentamento à crise vivenciada pela Escola, dando ênfase no indivíduo como sendo responsável por suas ações, e apresenta a educação como sendo responsabilidade de toda sociedade e não mais a escola como a instituição educativa por excelência. Ademais, chama a atenção para a necessidade do reconhecimento da diversidade abandonando os tratamentos homogêneos.

Segundo Oliveira, D. (2009), esses focos têm orientado e influenciado as políticas educativas no Brasil. De acordo com o PRELAC, uma educação de qualidade se alcança atendendo de maneira exitosa aos aspectos da relevância das aprendizagens, pertinência das experiências educativas, equidade educativa, eficácia e eficiência (OLIVEIRA, D., 2009). Muito embora possa parecer que este documento apresente uma situação educacional na perspectiva do direito, é importante destacar que

(...) a concepção de direito universal que informa essas orientações políticas não parece ser a mesma que orientou a Declaração dos Direitos Humanos. Ao reafirmar os pilares da Educação para o século XXI¹³ e sugerir como modelo de gestão pública a implementação de ações para atingir as cinco dimensões descritas, o PRELAC demonstra que uma educação para todos, como aquela que promove a equidade, porque contempla a diversidade, tem sido cada vez menos uma educação pública que garanta a igualdade de acesso, sobretudo de condições objetivas e subjetivas, a um direito universal, a educação pública como um bem comum (OLIVEIRA, D., 2009, p. 30).

Neste contexto, a partir do entendimento que a educação não é um bem público, esta se coloca a serviço das leis e dos tratados comerciais, abrindo caminho para a construção de um discurso dominante que propicia o surgimento de políticas públicas que atendam a esses

¹³ Mais adiante, neste trabalho, nos deteremos mais sobre o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado à UNESCO em 1998.

interesses colocando a formação humana, papel histórico assumido pela escola, baseada na equidade, no respeito e na cooperação, longe das pautas destas políticas. Algumas semelhanças podem ser identificadas nas reformas educacionais. Para Hirt (*apud* MAUÉS, 2003), essa política educacional comum, apesar de não ser nomeada, pode se resumir em alguns pontos, a saber:

A desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego (p. 97).

Como veremos adiante, o Brasil não fica à parte dessas influências. As determinações sugeridas pelos organismos internacionais forneceram elementos para o novo ordenamento legal. Mas, é preciso reconhecer que o governo brasileiro teve seu papel, sua autoria nesse processo. Segundo Leher (2010, p. 372), “não se trata apenas da aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, onde são considerados aspectos históricos, conceituais e a correlação de forças”. Assinala ainda que o “aprofundamento do capitalismo dependente só é possível com a contribuição efetiva das frações burguesas locais”.

3.2 Crise da escola pública e a educação (em tempo) integral como alternativa

Neste tópico, o foco da nossa reflexão é sobre a ideia de que a Escola Pública está em crise trazendo fortemente a perspectiva da educação (em tempo) integral como uma possibilidade de enfrentamento dessa crise. Além disto, trataremos sobre o perfil das principais concepções educacionais em disputa para formação da juventude brasileira na contemporaneidade.

Frente às profundas transformações provocadas pela reorganização do capital ao modelo de acumulação flexível é disseminada a ideia de crise da Escola Pública, caracterizada pela ineficiência e incompetência da mesma na função de escolarização. E em face de tal crise as forças políticas e sociais buscam construir “novos” projetos político-pedagógicos, inclusive redimensionando as funções da escola. Nesta seção analisaremos o próprio conceito de crise, o projeto de escolarização hegemônico e os fundamentos para uma alternativa emancipatória da juventude.

Partindo do pressuposto de que a escola pública está em crise, no sentido de desqualificação e ineficiência, conforme Algebaile (2009), a ideia de crise serviria para designar fenômenos de alcances, durações e sentidos muito diversos, mas que, no entanto, significaria os limites da Escola no que se referem às suas funções.

Nesta perspectiva é que Gramsci ao discutir sobre o sistema de educação italiano apresenta sua concepção de crise contextualizada na tendência limitadora da implantação de uma escola unitária. Para este autor, no entanto, “a crise do programa e da organização escolar (...) é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (GRAMSCI, 2011, p. 33), demonstrando assim uma questão bem mais grave e, para além dos problemas de funcionamento e produtividade da Escola. Portanto, sua concepção se insere em uma perspectiva política mais ampla e estrutural. Envolve, de um lado, as forças políticas dominantes que visam à manutenção da própria estrutura, buscando minimizar as contradições que porventura as coloquem em risco. Por outro, há a constituição de forças antagônicas, cuja organização “se explicita numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas, etc., cujo caráter concreto pode ser avaliado pela medida em que se tornam convincentes e deslocam o alinhamento preexistente das forças sociais” (GRAMSCI, 2011, p. 37). O autor aponta que as crises orgânicas vão mais além do que as relações entre indivíduos e grupos mais imediatamente responsáveis pelo poder; ela envolve parcelas mais amplas da sociedade e a “disseminação do dissenso sob forma de uma crítica histórico-social é a expressão dessa abrangência” (ALGEBAILLE, 2009, p. 71).

Em sua origem grega, as palavras “crise” e “crítica” não são exatamente distintas. O conceito de Koselleck (1999) de crise se inscreve no fato da existência de situações em que diferentes posições sobre algo instituído emergem e se estruturam como crítica. Segundo Algebaile (2009), a ênfase no dissenso, presente tanto em Gramsci como em Koselleck, não tem o objetivo de anunciar o conflito ou o caos, mas evidenciar “os principais movimentos implicados nas crises: a interrupção de um fluxo instituído ou a impossibilidade de algo fluir como antes” (ALGEBAILLE, 2009, p. 72). A crise é definida principalmente como

um estado de crítica, de questionamento de algo instituído, de instauração da polêmica e, portanto, de uma disputa de sentidos que é disputa de poder, a ideia de crise, certamente, assinala uma situação na qual o que está instituído perde a capacidade de realizar-se em conformidade com certos propósitos, ritmos e orientações, mas não simplesmente porque parte de seu “mecanismo” deixa de funcionar, e sim porque as forças sociais que participam de sua produção mudam de peso e posição, porque as relações se modificam (ALGEBAILLE, 2009, p. 72).

Pensando todos os aspectos da crise como fenômeno político, portanto, a ideia de “crise da escola” só se justificaria se estiverem em curso processos de crítica que deflagrassem disputas de sentidos de uma forma tal que a maneira em que a Escola é instituída não conseguisse mais fluir (ALGEBAILLE, 2009). Cabe aqui a pergunta: a Escola brasileira está em crise? Como resposta a esse questionamento, Algebaile diz:

Seria necessário lembrar, em primeiro lugar, que a existência do dissenso, sendo necessária para caracterizar a crise, é insuficiente para designar sua ocorrência. Existem, afinal, formas diversas de dissenso a respeito da escola brasileira que ocorrem sem que se desenvolva uma disputa mais acirrada de seus sentidos, discordâncias que não convergem para organizações e projetos. Expressam-se ora como recusa difusa do instituído, ora como afirmação de possibilidades de ação de sentido diverso do dominante que, no entanto na falta de uma força de coesão, podem se dispersar e anular... (ALGEBAILLE, 2009, p. 73).

No Brasil, as formas de dissensos relativos à instituição Escola são variados e distintos, se observamos a crítica construída nos espaços acadêmicos e sindicais. Mas, por outro lado, não podemos deixar de considerar a existência de uma forma prática de crítica, que se manifesta através da depredação do ambiente escolar, da não aceitação da autoridade e das regras estabelecidas e da perda de sentido da escola para os jovens. Neste contexto, a juventude busca imprimir novos sentidos ao ambiente escolar com sua cultura, seja através da música, o hip hop, o funk, etc., da arte, através do grafite e da dança, etc. Entretanto, essas formas de dissensos são insuficientes para designar que a escola pública brasileira está em crise. O que vivenciamos revela uma correlação de forças na busca de construir novos sentidos para escola na contemporaneidade na qual os jovens buscam se fazer sentir, ouvir e participar.

Assim, essas formas de dissenso demonstram certa “insuficiência do alcance e da capacidade de incorporação social dos projetos que, hoje, se põem como antagonistas ao projeto dominante” (ALGEBAILLE, 2009, p. 72). Parece-nos que a crítica e a forma como a Escola se produz estão apartadas, como se fossem processos deslocados um do outro, ou seja, não se articulam com a produção de outro modelo de escola. Para Algebaile (2009), esse distanciamento permite o enfraquecimento da potência da penetração da crítica, só atingindo de forma secundária a produção da Escola. É nesse sentido, segundo a autora, que a ideia de crise da Escola, no Brasil, “parece levar a um deslocamento da questão central, que não diz respeito à inadequação da Escola para as tarefas formativas que seriam essenciais a uma sociedade moderna (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 75). Isto tem a ver com o que Mészáros (2008) chama de transformações “essenciais”, na perspectiva de construção de um projeto educativo

para além dos interesses do capital. Portanto, se a crise política não se instaurou, a persistência da ideia de crise se constitui em uma farsa ou ilusão, pois desloca as atenções de outros processos que de fato necessitam de uma mudança e que precisam ser considerados na construção de projetos relativos à Escola.

Mas, é preciso ter em conta que esse discurso aparece como “prenúncio da mudança, não em um sentido histórico, amplo que denota a emergência de uma nova situação, mas em um sentido restrito, no qual o desajuste e a desordem aparecem como justificativa para a postulação da necessidade de reformas (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 76). Nesta direção, os argumentos dominantes reforçam a ideia de que a educação escolar não vem contribuindo com o desenvolvimento do país, no sentido do processo de escolarização não atender às necessidades do mundo do trabalho e da produção.

Este fato nos traz à tona a questão da Educação em (tempo) integral sob a orientação do capital. As alternativas das classes dominantes para reconfiguração da escola apontam para uma releitura da Teoria do Capital Humano. A educação escolar ou não, na perspectiva dessa teoria, tem a sua função reduzida. Segundo Frigotto (1984, p. 41),

O processo educativo escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Nesta perspectiva, a educação, enquanto investimento no “fator humano”, passa a significar um elemento preponderante de aumento da produtividade e importante elemento de superação do atraso econômico. Concomitantemente passa também a representar a explicação nas diferenças individuais de produtividade e como resultado a possibilidade de mobilidade social. Sobre esta questão, Frigotto (1984, p. 99) assinala:

A crença da educação como mecanismo de mobilidade social individual, construída como mecanismo para resolver uma crise deflagrada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista, começa a desenhar seu contrário: a crise pode aparecer num nível mais agudo. Crise esta que parece ter contornos mais críticos quando circunscrita a formações sociais cujo desenvolvimento capitalista está profundamente manietado ao jugo do capital internacional, como é o caso específico brasileiro.

Dessa forma, a Educação (em tempo) Integral na concepção do capital se apresenta como a possibilidade de ampliação de permanência na escola como forma de garantir a (re)qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado e garantir o enfrentamento dos processos de crise desencadeados pela lógica da acumulação e reprodução do capital. Contudo, essa ampliação de permanência não significa, efetivamente, a possibilidade de uma melhor formação da juventude pobre; pelo contrário, significa a prorrogação da entrada dos jovens no mercado de trabalho em decorrência do fato de que este não tem capacidade de assimilar a todos devido à própria configuração do atual estágio de desenvolvimento capitalista, ou seja, mesmo com maior escolarização não tem emprego para todo mundo. Portanto, a ampliação da jornada escolar não representa, necessariamente, uma formação de fato integral e que contribua com a formação da juventude em suas múltiplas potencialidades. Isto porque a forma que assumem as relações capitalistas atualmente vai exigir no seu processo de acumulação, concentração e centralização, cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, devido ao incremento da tecnologia. Nesse sentido, a “improdutividade da escola”, segundo Frigotto (1984, p. 134), parece constituir,

dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.

Assim, essa assertiva reforça a ideia discutida anteriormente neste tópico que demonstra que não poderíamos propor a crise da escola pública, já que ela vem atendendo às necessidades atuais do sistema capitalista que passa a oferecer intervenções técnicas e operacionais com o objetivo de resgatar sua qualidade na formação da juventude. Entretanto, nos parece importante mostrar que essa visão apologética, em relação à escola pública, e que trouxe para a educação os conceitos utilizados pelos “homens de negócios” e seus colaboradores (globalização, empreendedorismo, qualidade total, competência, competitividade, flexibilidade, etc.), são uma imposição das novas formas de sociabilidade do capitalismo, tanto para atender ao novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas de integração dessa nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2003).

Ainda nessa direção, o sentido da Educação (em tempo) Integral na perspectiva do capital assume o papel de disciplinamento da pobreza, levando a escola a incumbir-se de um papel que não lhe cabe, ou seja, é uma visão na qual a escola é o lugar por excelência destinado

a resolver o problema da pobreza, da violência, do subemprego, etc. Sobre essa questão, Frigotto (2003) afirma que a “(...) escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra”. Essa compreensão nos leva a uma espécie de dissimulação do abandono, em que se encontram os pobres em relação a direitos básicos de existência, no intuito de mascarar a falta de qualquer enfrentamento efetivo das desigualdades, constituindo, pelo contrário, “o aprofundamento e consolidação de uma via especial de ‘ação’ do Estado para os pobres” (ALGEBAILLE, 2009).

3.3 Educação (em tempo) integral: concepções de formação da juventude em disputa

Em contrapartida à perspectiva do capital, se apresenta o modelo de Educação Integral para além do capital, ou seja, a perspectiva da escola Unitária, Politécnica e Omnilateral na formação da juventude. Diante das novas configurações sociais, pensar a Juventude também se constitui um grande desafio, pois esta é uma categoria que mais sofre os impactos advindos, seja da complexificação das relações sociais ou mesmo em relação ao processo de transição para o cada vez mais complexo mundo do trabalho, que exige uma “nova” formação em termos de educação. Assim é muito importante refletir a Escola como um espaço onde os jovens possam vivenciar sua cultura e se desenvolver em todas as suas potencialidades humanas. Os jovens efetivamente procuram espaços para realizarem suas experimentações, suas atividades, construir suas identidades, etc. Nesse sentido, procuram a rua e os espaços públicos para se expressarem, se encontrarem, construir suas identidades.

Entretanto, a luta por uma escola diferente, onde a diversidade seja respeitada e aceita, não pode estar desvinculada das lutas sociais mais amplas. Ademais acreditamos que o conteúdo da escola deve ser o conteúdo da vida. Nas palavras de Freitas (2009), se esse conteúdo é expresso nas bases das ciências com outro nível de elaboração, a juventude não pode se apropriar dele fora da vida, fora do meio, sem considerar suas contradições. Segundo Freitas (2009), continua em aberto como construir a formação da juventude tendo como base uma agência que permite o acesso às bases da ciência com ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras. O autor utiliza o termo de Shulgin, Pedagogia do Meio, que destaca como sendo uma pedagogia crítica do meio e que, portanto, forma sujeitos históricos, e nesta perspectiva o meio não precisa anular a formação de seus sujeitos, daí o caráter dialético da relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social) (2009, p. 92).

Para Gramsci (1991), nesse sentido, dever-se-ia evitar a proliferação das escolas profissionais e incentivar a criação de uma escola de formação geral, de tipo única que permita aos jovens escolherem suas profissões e que sejam capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991). Nesta perspectiva os jovens de fato teriam a possibilidade de escolher autonomamente sem a necessidade de atender a uma lógica de mercado que promove uma formação desumanizadora e fomenta o caráter individualista das relações sociais. Como o próprio autor destaca, o perfil do jovem moderno não deve se alinhar com o homem arcaico, pré-industrial, mas quem sabe se aproximar, talvez, de um Leonardo da Vinci coletivo (NOSELLA, 2004, p. 120). Assim falava Gramsci de uma educação humanista:

Uma escola humanista, em suma, assim como entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 50).

Todavia, estamos cientes das limitações do desenvolvimento de uma escola única como a proposta por Gramsci, que alie formação humana, técnica e geral no atual quadro de desenvolvimento do capitalismo. Isto porque a escola está imersa dentro da própria cultura capitalista, e nesse sentido encontra o seu limite de realização dentro desta. Assim, de acordo com o pensamento de Mészáros (2008), a alternativa emancipatória surgiria da articulação entre a educação e as lutas sociais mais amplas. Para ele, “(...) uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (2008, p. 25).

Neste particular, a educação como uma importante dimensão das relações sociais só se efetiva como capacidade transformadora se as relações sociais de produção em suas estruturas se modificam radicalmente. No entanto, a tarefa educacional é contribuir para transformação ampla e emancipadora. Nas palavras de Mészáros (2008), devido ao papel seminal da educação no processo de mudança da sociedade, é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem essa contribuição. Aqui reside o caráter dialético da relação entre educação e as relações sociais mais amplas, porque só é possível uma mudança qualitativa da educação se houver uma transformação radical da sociedade. Ao mesmo tempo, esta só acontecerá com a contribuição concreta e ativa da educação no seu sentido mais amplo.

No entanto, acreditamos ser possível construir uma educação que desperte na juventude uma atitude crítica frente aos desafios postos pela atual conjuntura econômica e política. Uma educação que considere uma concepção crítica e histórica da realidade, pois a questão pedagógica é essencialmente política e, segundo Gramsci, remete a uma reflexão sobre as condições de formação de uma nova civilização que permita a todos realizarem suas capacidades individuais. Para ele, essa educação consistiria

no processo de formação de uma concepção crítica e histórica da realidade, que se caracterizaria pela formação de uma identidade de classe que se traduziria em uma nova individualidade consciente, participativa, isto é, capaz de viver plenamente a liberdade e a autonomia política (GRAMSCI *apud* SCHLESNER, 2009, p. 84).

De fato, uma educação pensada nesses moldes se traduziria em uma possibilidade de formação crítica voltada para participação coletiva da juventude, buscando minimizar os efeitos danosos do atual modo de produção. Nesta direção, “Uma educação para além do capital”, que segundo Mészáros (2008) é um conceito inerentemente concreto, nesta perspectiva ela própria é elaboração de estratégias para mudar as condições objetivas de reprodução como da automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Portanto, pensar uma transformação radical, através de reformas, parece-nos improvável, pois ela reproduz a realidade capitalista conforme discussão realizada anteriormente.

Em sintonia com a perspectiva formulada por Mészáros (2008), Freitas (2009, p. 92) também afirma a necessidade de articular educação com as lutas sociais mais amplas: “Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo é criticado como forma de desenvolver ambos (o sujeito e o seu meio), o que vale para qualquer formação social”.

Uma forma possível de ampliar a capacidade de transformação da Escola é produzir o diálogo desta com outros espaços e conhecimentos, como por exemplo, os Movimentos Sociais. Para Freitas (2010), é preciso considerar as experiências acumuladas pela classe trabalhadora com o objetivo de revolucionar as relações sociais vigentes, para que assim os horizontes sejam ampliados orientando as lutas presentes. Este projeto histórico demonstra a importância dos Movimentos Sociais de realizar esta tarefa histórica de superação da educação na perspectiva do capital.

Os Movimentos Sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os Movimentos Sociais permite potencializar sua ação (FREITAS, 2009, p. 93).

Nessa direção, a escola produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um importante exemplo de um modelo de escola que se contrapõe à lógica capitalista e que está atrelada à luta social do Movimento, a reforma agrária, um modelo de escola a serviço da classe trabalhadora. Para Mariano,

O projeto de educação do MST vincula-se a um projeto político de transformação social, de classe, e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. E, junto a isso, uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolve na perspectiva da práxis: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana. (MARIANO, 2011, p.197).

De fato, a possibilidade de dialogar com diferentes tipos de conhecimentos pode proporcionar caminhos possíveis que promovam várias transformações sociais. Dessa forma, o conhecimento produzido na Escola começa a fazer sentido para os jovens e esses vão se construindo cidadãos mais críticos e capazes de entender sua realidade bem como compreender as relações vivenciadas na totalidade do mundo. Não é um ensino peremptório, mas um diálogo entre conhecimentos historicamente acumulados. Mézáros traz em seu livro “Educação para além do capital” uma citação de José Martí na qual este diz que educar é depositar em cada indivíduo toda obra produzida ao longo da história da humanidade. Martí percebeu que todo processo de educar deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e de realização genuína. Nesse sentido, é interessante destacar que a escola precisa estar em sintonia com a realidade, ou seja, é preciso possibilitar o estudo da realidade e não apenas isso, mas, o domínio e a penetração nela.

Diante do exposto constatamos que a escola enquanto uma das instituições responsáveis pela formação das novas gerações precisa estabelecer um intercâmbio com a realidade vivenciada pelos jovens para que dessa forma estes possam se enxergar dentro dos processos educativos e mais ainda que esses possam pensar a realidade de forma crítica compreendendo-a como resultado de um processo histórico, para que assim possam intervir no meio em que vivem, buscando a construção de um novo modelo de sociedade que se apresente como uma saída ao atual modelo capitalista.

É importante mencionar ainda que a Escola pode ser um campo privilegiado de capacitação da juventude para compreensão do trabalho como princípio educativo e histórico, portanto, a necessidade de resgatar a concepção do trabalho em sua dimensão real, social e histórica para estimar sua importância no desenvolvimento humano.

A concepção de Gramsci sobre Educação Integral se situa no contexto do Renascimento que o retomou para imaginar as condições essenciais para construção do socialismo (SILVA e SILVA, 2012, p. 70). Para esse pensador, política e educação devem estabelecer uma relação de reciprocidade.

A educação, a partir de Gramsci, era pensada no âmbito da organização política dos trabalhadores e da formulação de um novo homem e de um novo estado. A educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva (SILVA e SILVA, 2012, p. 70).

Nesta perspectiva, a construção de uma nova sociedade, na qual todos tenham condições de se tornarem governantes, se dará a partir da organização política dos sujeitos quando estes tenham condições de acesso ao “conhecimento historicamente produzido e ao desenvolvimento das capacidades e autonomia intelectual” (SILVA e SILVA, 2012, p. 72).

Para Gramsci, a solução para a crise escolar estaria justamente na criação de uma escola do tipo única que equilibre qualitativamente instrução geral e trabalho produtivo; esta relação implica em tomar o trabalho como princípio educativo.

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2011, p. 33).

A escola elementar para Gramsci além do ensinar a ler, a escrever, a contar, a dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais deveria, sobretudo, ensinar a parte relativa aos direitos e deveres, que atualmente são tão negligenciados nos bancos escolares; nas suas palavras, as primeiras noções de Estado e Sociedade. O princípio do trabalho estaria associado de forma implícita e indireta, ou seja, a escola fundamental não precisa fazer referência direta ao trabalho, já que este orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (SAVIANI, 2007). Porém, diferentemente no Ensino Médio a relação entre conhecimento e trabalho deve ser direta e explícita. Para Gramsci, o problema fundamental reside nesse período escolar, que não se diferencia das etapas

anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual. Portanto, no Ensino Médio

a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160).

Nesta mesma linha de pensamento, para complementar a ideia da premência de se resgatar a relação entre o conhecimento e o processo produtivo representado pelo trabalho como valor de uso que foi perdido e dividido devido às relações sociais capitalistas, trazemos a reflexão de Frigotto (2004) que ressalta que o sentido e o significado da concepção que se quer afirmar para o Ensino Médio apontam que

o Ensino Médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação *entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho*. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (2004, p. 58).

Hoje o desafio é ainda maior já que vivenciamos um novo padrão de sociabilidade capitalista (RAMOS, 2004), cuja característica é a desregulamentação da economia, perda de direitos sociais, flexibilidade e deterioração nos contratos de trabalho, instabilidade econômica, etc. Portanto, a construção de uma política que atenda às necessidades de jovens e adultos que estejam no Ensino Médio deve superar a dicotomia entre ensino geral e ensino técnico que não apenas forme-os para atender esse novo padrão capitalista das relações sociais, mas principalmente desenvolva nestes o senso crítico, que os leve a compreender as suas realidades como fruto de um processo determinado historicamente. Devido a essas contradições que permeiam as políticas referentes a esse nível de ensino, Ramos (2004) afirmou ser necessário que

o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e

trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.(RAMOS, 2004, p.41).

De fato, falta ao Ensino Médio assumir sua identidade para que possa oferecer aos sujeitos que o constituem a possibilidade de uma formação integral que integre ciência, cultura e técnica. Nesse sentido, Gramsci (2011) diz que uma escola unitária deve ser de tempo integral, com uma vivência coletiva rica onde a construção do conhecimento se daria livre das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica; o estudo não se daria individualmente, este deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e daqueles estudantes mais adiantados. Dessa forma podemos perceber que para essa transformação da escola de tempo integral uma questão é crucial: o currículo deve ser pensado de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de uma transformação estrutural, nos prédios, no material científico e no corpo docente. Ademais, para este autor, o quadro de professores deveria ser ampliado, pois a “eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (2011, p. 37).

(...) na escola unitária na última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 39).

Nesta direção, quando pensamos em Ensino Integral podemos apontar em concordância com este pensador italiano que a Escola Unitária significará uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial na tessitura social. Percebermos as formas que o governo do Estado se apropria do PEI a partir de seus usos e utilizações nos possibilitou compreender de que modo esse programa, de acordo com os documentos oficiais, com a mídia interna e externa e de entrevistas, constrói sua concepção de Educação Integral para os sujeitos do Ensino Médio.

CAPÍTULO 4

RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E O NOVO ORDENAMENTO LEGAL E POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL ENTRE 2000 E 2012

Este capítulo trata das questões referentes ao conjunto de reformas postas ao Estado em decorrência da nova configuração social estabelecida pela reestruturação da produção, e que repercutiram de maneira preponderante sobre a educação provocando a construção de um novo ordenamento legal que subsidiaram as reformas educacionais no Brasil, mais especificamente o que diz respeito ao Ensino Médio.

4.1 O Ensino Médio “desintegrado” no governo Cardoso (1995/2002)

A década de 1990 foi marcada por um conjunto de reformas que objetivaram reconfigurar o papel do Estado, atribuindo-lhes novas competências e funções, o que contribuiu para uma maior participação do setor privado em setores antes tidos como exclusivo do setor estatal. As reformas realizadas em diversos países do mundo procuraram fortalecer sua “função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o mercado” (FERREIRA, 2009, p. 255). Essas reformas têm seu fundamento nas políticas neoliberais adotadas a partir da década de 1980 sob orientação do Consenso de Washington. Segundo este,

o recomendável para as nações emergentes seria em primeiro lugar, a renúncia, pelo Estado, a qualquer intervenção na economia. Sua ação deveria se limitar à garantia das regras do jogo econômico, tais como o respeito à propriedade privada e o cumprimento das obrigações contratuais. A par disso, caberia ao Poder Público garantir os equilíbrios econômicos fundamentais, a saber, cambial, fiscal e monetário. Os mecanismos do mercado deveriam comandar a economia, o que implica a ampla e irrestrita abertura da economia nacional à movimentação de capitais e mercadorias estrangeiros (MAGALHÃES, J., 2010, p. 20).

Ainda de acordo com este autor, a total associação dos países da América Latina ao Consenso de Washington trouxe como consequência uma “semirrecessão crônica” que perdura até hoje. Essa adesão ao receituário neoliberal levou os países dessa região a um crescimento do PIB a algo que não chegou a 3% ao ano. Enquanto nos países que rejeitaram, a expansão média do PIB foi entre 7% e 9% (Taiwan, Coreia do Sul, Hong Kong, Cingapura e ainda China e Índia) (MAGALHÃES, J., 2010).

No Brasil, o receituário neoliberal foi adotado, inicialmente, no governo de Fernando Collor de Melo e depois com o governo de Fernando Henrique Cardoso que implantaram um modelo econômico baseado nas relações de força do mercado e no papel regulador do Estado, promovendo uma avalanche de privatizações de empresas, bens e serviços. Tal política procurou se adequar ao modelo ditado pelos organismos internacionais, demonstrando a característica histórica da burguesia brasileira de subordinação aos grandes centros hegemônicos.

Em termos reais, isto significa sociedades em que suas classes dominantes, associadas de forma ativa, mas subordinadas aos grandes centros hegemônicos do capital, abrem espaços à expansão do capital, mormente o capital financeiro, cujo único fim é especular para auferir lucros, independente da produção (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 621).

Com o discurso de preparar o Brasil para enfrentar o século XXI foram tomadas medidas que tentavam redefinir a modernização historicamente desenvolvida no país, assentada num modelo de desenvolvimento conduzido pelo Estado. Em relação às reformas educacionais no governo FHC, estas foram marcadas por práticas descentralizadoras, de controle e de privatizações. Segundo Ferreira (2009), o cenário futuro previsto por este governo se

enquadrou no quadro da globalização, em acordo com as orientações coordenadas pelos organismos multilaterais, que buscavam conjugar as ações dos grandes grupos econômicos entre si, a fim de controlar o desenvolvimento do capital dentro de uma estrutura não mais rigorosamente organizada ou jurídica como é a figura do Estado (p. 256).

Um ponto de partida para o debate das reformas educacionais no Brasil da década de 1990 pode ser as reformas constitucionais realizadas no período. A Constituição Federal de 1988 expressa uma concepção ampliada de educação, considerada pela literatura como um avanço importante. No seu artigo 6º, o texto constitucional concebe a educação como um direito social que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Entretanto, essa nova concepção de educação é tão ampla que abre espaço para diversas interpretações, inclusive no sentido mais conservador. Em relação ao Ensino Médio, por exemplo, essa concepção ampliada influenciou a definição desse nível de ensino como etapa complementar da educação básica, para o qual o Estado tem o dever de assegurar a “progressiva *extensão* da obrigatoriedade do Ensino Médio gratuito” indicando a progressiva ampliação da oferta de vagas. Mas, por cumprimento às orientações

dos organismos multilaterais, a emenda nº 14/96 alterou o texto constitucional para “progressiva *universalização* do Ensino Médio gratuito” e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que destinou recursos para Estados e Municípios proporcionalmente ao número de alunos do Ensino Fundamental, concentrando assim a aplicação dos recursos no Ensino Fundamental. A garantia de universalização pressupõe uma expansão democrática e com qualidade, o que, no Brasil, torna-se um desafio político muito difícil de ser enfrentado, demonstrado pelo fato de que até hoje esse problema não foi equacionado.

Desde o final da década de 1980 um conjunto de projetos, frutos da disputa do direito básico à educação e guiada pela necessidade de construção de uma educação unitária, laica, gratuita, de formação politécnica e omnilateral, estava sendo gestado no Brasil e que durante um longo processo deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, cuja elaboração se deu de forma conflituosa resultado de tensões políticas.¹⁴ O documento aprovado, contudo, representou a vitória de segmentos conservadores “que conseguiram aprovar uma lei minimalista, por cujas lacunas adentraram muitas reformas” (RAMOS, 2010, p. 43).

A LDB/96 mantém o texto constitucional sobre a “progressiva extensão e obrigatoriedade do Ensino Médio gratuito” como já citado acima, mas vai além ao definir, no art. 35, o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A integração do Ensino Médio à Educação Básica significa que há um comprometimento com uma formação mais ampla e complexa. Para Kuenzer (2010), a vinculação de todas as modalidades de ensino dentro da concepção de educação básica afirmando sua integração e consolidando sua organicidade resulta da compreensão de educação como totalidade. Isto se relaciona com a ideia de que a formação do estudante acontece de

¹⁴ Para maiores informações sobre os antecedentes da LDB ver: SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEF**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

forma contínua e ampla não admitindo uma formação fragmentada e estanque. Ademais, ao organizar a educação básica como um sistema integrado não se “admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre as etapas e modalidades de ensino (...)” (FERREIRA, 2011, p. 510).

Importante citar ainda que no Plano Nacional de Educação (2001-2010) foram colocados objetivos e metas para Educação que deveriam ser alcançados no prazo de dez anos. Em relação ao Ensino Médio, entre outras, a meta até 2011 era oferecer num prazo de cinco anos 50% e, em dez anos, 100% das vagas que atenderiam à demanda deste nível de ensino “em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no Ensino Fundamental”. Esse documento (PNE/2001-2011) reconhece que entre os diferentes níveis de ensino o Ensino Médio foi o que mais sofreu com a ausência dos caminhos a serem seguidos em relação aos seus objetivos e à organização e prevê que este quadro seria superado pela implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

As DCNEM foram instituídas através da Resolução 03/98 do CNE. Com a implantação dessa resolução, o MEC começou a veicular pela mídia que o Ensino Médio “agora é para a vida”, demonstrando uma clara oposição à proposta anterior, que em tese teria o objetivo de preparação para o mercado de trabalho. As Diretrizes Curriculares de 1998 buscam significar que a formação humana deva ser compreendida como resultado da articulação das finalidades da educação para cidadania e para o trabalho (KUENZER, 2000).

Entretanto, controversamente, o governo FHC em 1997 lançou o decreto 2.208/97 reeditando a lei 5792/71. Nesta direção, podemos evidenciar no mínimo dois modelos pedagógicos conflitantes. Essa concepção de ensino médio profissionalizante, segundo Saviani (1997), é entendida como uma formação na perspectiva de “adestramento”, pois não se consideram os fundamentos que orientam a atividade técnica. Esse modelo de ensino técnico expressa o que foi denominado por Ramos (2006) por “Pedagogia das Competências”¹⁵. Este decreto, 2.208/97, vem numa direção contrária à LDB/96 afirmando que a formação técnica deveria se organizar independentemente do ensino médio regular, restaurando a dualidade histórica entre Ensino Geral e Ensino Profissional.

Cabe ainda mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio têm como finalidade construir um conjunto de situações que permitam a geração de

¹⁵ Competência é a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades (ZARIFIAN *apud* RAMOS, 2006).

competências. Segundo Ramos (2011), trata-se na verdade de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagens relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, o conhecido “Relatório Jacques Delors”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, demonstrando como as políticas educacionais brasileiras nos últimos anos se coadunam com as indicações propostas pelos organismos internacionais como já relatado neste trabalho. Neste sentido, Ramos (2011, p. 774) destaca:

formulou-se, assim, a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica que orientou a reforma curricular realizada ao final dos anos de 1990. A aproximação com o escolanovismo não é casual, posto ser possível encontrar seus fundamentos no pragmatismo. Também elementos do construtivismo piagetiano subjazem à concepção de competência difundida pela reforma. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tendeu a levar as elaborações curriculares nesse tempo.

Bem sabemos que historicamente o ensino médio esteve subordinado aos interesses do mercado de trabalho (RAMOS, 2004), mesmo diante da fragilidade deste frente às constantes crises do capitalismo. Paradoxalmente evidenciamos, a partir da LDB 9394/96, que a educação básica tem por finalidade, de acordo com o artigo 22, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última finalidade deve ser desenvolvida precipuamente pelo ensino médio, uma vez que entre suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, LDB, artigo 35, inciso II).

Segundo Ramos (2010), isso tem a ver com o conceito de “empregabilidade”¹⁶, amplamente disseminado pelos “homens de negócio” e seus meios de comunicação. Isso significa desenvolver habilidades flexíveis que permitam aos indivíduos se adaptarem facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Essas incertezas produziram a ideia do salve-se quem puder que, segundo Freitas (2005), está levando os jovens à marginalidade, à fragmentação em grupos como gangues que compensam a ausência do Estado terminando por provocar a criação de ambientes autoprotégidos e cada vez mais violentos. Diante de tantas incertezas, os jovens foram ficando sem horizontes, pois convivem cotidianamente com a dificuldade de seus pais sem empregos e sem estabilidade e diante desse caos são obrigados a

¹⁶ Capacidade do indivíduo manter-se ou inserir-se no mercado de trabalho, denotando que o mesmo desenvolva um conjunto de competências que facilite a mobilidade dos trabalhadores, para enfrentar a instabilidade do emprego (FRIGOTTO, 2008).

formarem suas identidades e personalidades, o que os leva ao imediatismo, pois têm a consciência de que estudando não conseguem se preparar para o futuro e assim buscam maneiras mais rápidas de conquistar sua autonomia e independência, neste particular as drogas, as gangues e a corrupção passam a ser uma saída para aumentar a renda (FREITAS, 2005).

As políticas educacionais, no Brasil, após a promulgação da LDB apresentam uma sintonia com o atual modelo econômico, que se identifica como sendo o Modelo Econômico Liberal-Periférico no Brasil¹⁷ (FILGUEIRAS et al., 2010). Em relação ao Ensino Médio tem sua expressão na Resolução 03/98 do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino e faz parte das propostas do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que “expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo de globalização de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16).

4.2 O Ensino Médio no “Integrado” do governo Lula (2003/2010)

Em 2003, assume a condução do Estado brasileiro o Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, que no seu primeiro mandato (2003-2006), basicamente deu continuidade à política econômica de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, com resultados de baixo incremento no PIB. Para Singer (2012, p. 74), a continuidade na “condução macroeconômica esteve baseada em três pilares: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário nas contas públicas. Esta foi uma decisão política e ideológica” do governo Lula com o objetivo de assegurar a manutenção da ordem, elemento vital na conquista do apoio das camadas mais pobres. Apesar de intensa propaganda sobre uma política industrial, essa não foi adiante, especialmente devido à prioridade na estabilização monetária. Já no segundo mandato (2007-2010), a peça básica da política econômica foi o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que se concentra em investimentos de infraestrutura quando contrariamente “os estudiosos do desenvolvimento, como Hirschman, mostram que a infraestrutura ‘permite’, mas não ‘determina’ o desenvolvimento. O que determina o desenvolvimento são as atividades diretamente produtivas” (MAGALHÃES, J., 2010, p. 22). Para este autor, o que de fato é importante na implantação do PAC é o reconhecimento, pela primeira vez nos últimos trinta anos, de que,

¹⁷ São características marcantes desse modelo: liberalização, privatização e desregulação, subordinação e vulnerabilidade externa e estrutural e dominância do capital financeiro.

Contrariamente a tese neoliberal, a simples ação das forças do mercado não é suficiente para promover o crescimento acelerado do PIB. Cumpre igualmente reconhecer que, no segundo mandato de Lula, foi formulada uma ambiciosa política industrial. A crise desencadeada em 2008 pode, sem dúvida, ser alegada como empecilho à sua implementação (MAGALHÃES, J., 2010, p. 22).

Em resumo, no que se refere ao desenvolvimento econômico tanto o governo Lula como seus antecessores a partir da década de 1980 apresentaram um governo dominado pela visão neoliberal, demonstrando que apesar da elevação da taxa de incremento do PIB, este não foi capaz de lançar o país na trilha do crescimento acelerado como já ocorrido em tempos passados (MAGALHÃES, J., 2010).

Por outro lado, especialmente no segundo mandato, houve um aumento das taxas de crescimento da economia e redução do desemprego. Para Filgueiras et al. (2010), o “retorno” do Estado à esfera econômica recriou, muito embora que sob outras circunstâncias, o tripé capital internacional/Estado/Capital Nacional agora sob a hegemonia do capital financeiro. Neste caminho no Brasil, coerentemente com sua trajetória histórica de capitalismo retardatário, o capital nacional tem estreita ligação com o Estado o que garante a “organização e legitimação de um bloco de poder dominante” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 38). E devido a esse conjunto de situações, se vem chamando de “novo desenvolvimentismo”,

que, tal como o velho, sintetiza o capitalismo possível de existir na periferia do capitalismo na “era imperialista”, cujas características fundamentais são: dependência tecnológico-financeira, concentração de renda, exclusão social e democracia restrita (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 38-39).

No plano político, o governo Lula também não significou uma ruptura em relação aos seus antecessores. Como já citado, seu governo deu continuidade à política neoliberal e apesar de no seu governo o Estado ter um papel mais ativo, esse “retorno” teve o objetivo claro de fortalecimento do capital financeiro no Brasil. De acordo com Filgueiras et al. (2010, p. 50),

No que concerne ao Estado o governo Lula promoveu o seu “retorno”, com a tarefa de reforçar um segmento do capital financeiro brasileiro (junção do capital bancário com o produtivo) e fortalecer os grandes grupos econômicos nacionais (privados e estatais). A ação dos bancos oficiais e das empresas estatais tem sido decisiva no cumprimento dessa tarefa.

Ainda no âmbito político, as práticas do governo Lula, em relação ao processo político-institucional e partidário, continuaram seguindo a tradição histórica no Brasil, qual seja: estatização dos partidos no poder, cooptação fisiológica para formação de maiorias,

patrimonialismo e esvaziamento das instâncias parlamentares, com o fortalecimento das agências governamentais executivas (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 51).

Já no âmbito social seu governo aprofundou a adoção de políticas focalizadas como forma de atenuar os desequilíbrios causados pelo governo anterior. Nesse governo foram ampliados os números de bolsas de assistência social e no âmbito da educação foram criados vários programas “a fim de atingir a meta de um equilíbrio social assentado na ideia de ajustamento das ações dos diversos atores sociais” (FERREIRA, 2009, p. 258).

Em relação à educação sua primeira ação mais significativa foi a criação do FUNDEB em 06 de dezembro de 2006 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – com o objetivo de proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos da educação. O antigo fundo (FUNDEF) vigorou até o fim de 2006, e permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental, enquanto o novo fundo prevê investimentos da creche ao final do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEB também trata da definição de um piso salarial nacional para os profissionais da escola pública.

Em seu governo, uma iniciativa que pode ser considerada como uma inovação em relação ao Ensino Médio foi a revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto de lei 5.154/04 e, depois, pela lei nº 11.741/08, o que naquele momento iniciou a possibilidade de uma nova política tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional ordenando ações mais integradas entre ambos.

Como já mencionado nesse trabalho, o ensino profissionalizante bem como o ensino médio estão na pauta das discussões sobre a educação dos jovens não só no Brasil, mas no mundo, principalmente devido às mudanças bruscas e sem precedentes das relações sociais capitalistas e das mudanças no mundo do trabalho a partir, principalmente, da adoção de políticas neoliberais especialmente a partir da década de 1970. No Brasil, com o objetivo de elevar os índices de conclusão no ensino médio regular buscando se equiparar aos países mais desenvolvidos, o Governo Federal apresenta novas proposições para esse nível de ensino. Visto que de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em 2010¹⁸, somente 37% dos jovens de 18 a 24 anos já completaram o Ensino Médio. Para aumentar os índices de conclusão e atender às demandas postas pelo mercado de trabalho, o MEC (Ministério da Educação) aposta na ampliação da educação profissional. Porém, a proposta está longe da concepção de Educação Integral defendida por nós neste trabalho.

¹⁸ Disponível em www.ibge.gov.br.

O Governo Federal desde 2004 investe em propostas que apontem para um programa curricular mais flexível; uma das principais medidas é a possibilidade de integrar Ensinos regular e profissional, conforme indica o decreto 5154/04:

a Educação Profissional Técnica de nível Médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio (cf. inciso I, II, III do § 1º do Artigo 4º).

Entretanto, como já discutido, o Governo Lula não representou rupturas, suas políticas não promoveram efetivamente mudanças no Ensino Médio. Sobre isso, Nosella (2011) afirma que o decreto 5154/04 permite tudo: tanto o ensino médio separado como integrado e, portanto, as palavras que aparecem de forma recorrente são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação. Para ele, os eixos orientadores desta etapa de ensino devem ser: trabalho, tecnologia e cultura. Acrescenta que a integração, a princípio, é irrepreensível, mas

(...) na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Esta colocação é de suma importância para que esses termos não sejam assumidos como salvadores e que através de programas desenvolvidos nas escolas irão resolver os problemas da dualidade presente no Ensino Médio, que tem suas bases na relação capital/trabalho, ou seja, o problema está assentado sobre a dualidade estrutural da própria formação histórica da sociedade brasileira.

Já em seu segundo mandato sob a crítica de que as políticas educacionais de seu governo eram fragmentadas e sem efetividade na sua aplicação, o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pautado numa visão sistêmica da educação. Tal visão entende os níveis, etapas e modalidades como partes de um processo, guardando suas especificidades, mas integrados numa unidade geral. De acordo com Ferreira (2009, p. 261),

Um dos princípios do PDE é a necessária articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação no País. Portanto, a colaboração entre os entes federativos é fundamental para a execução do PDE. Para o MEC, isso significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para executar os programas e ações. “A União

passou, com o PDE, a assumir mais compromissos perante os estados, os municípios e o Distrito Federal, para, respeitando os princípios federativos, dar unidade ao desenvolvimento da educação e corrigir as distorções que geram desigualdades.

Fazem parte do PDE 40 programas, entre eles: o Prova Brasil (IDEB), com o objetivo de avaliar a qualidade do sistema de ensino brasileiro através de testes padronizados e questionários socioeconômicos; FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), programa com o objetivo de financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação; IFETs (Institutos de Federais de Educação Tecnológica), PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2004 pela Lei nº 11.096/05 cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica. As instituições participantes do programa recebem isenção de tributos¹⁹.

4.3 A volta do Ensino Médio Profissionalizante no governo Dilma (2011/2013)

A educação profissional é o grande investimento do governo Dilma Roussef, não apenas para a formação de mão de obra, mas como forma de melhorar a qualidade do Ensino Médio. Diferentemente do governo anterior, que investiu na expansão da rede federal de escolas técnicas, a proposta do governo Dilma inclui apoio às redes estaduais e à oferta de bolsas de estudos para alunos das escolas públicas estudarem em cursos profissionalizantes de instituições privadas.

Assim, foi criado, em 26 de outubro de 2011 através da lei n. 12.513/2011, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e pela Presidente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país e melhorar a qualidade do Ensino Médio” (BRASIL, 2011). O PRONATEC envolve um conjunto de iniciativas, entre elas o Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo é fortalecer a educação profissional dos estados. A iniciativa repassa recursos federais para que sejam investidos em escolas técnicas. Criado em 2007, segundo o MEC, proporciona a possibilidade de modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, que é uma das metas estabelecidas pelo PDE. Mais de R\$ 1,5 bilhão já foram repassados para os estados, através de convênios, com o objetivo de estimular a implementação de ensino médio integrado e até 2014

¹⁹ Disponível em: www.portal.mec.gov.br

o programa convênará recursos na ordem de 1,8 bilhões aos estados e municípios que oferecem educação profissional.

Outra ação que faz parte do PRONATEC é a Rede E-tec que tem como foco a oferta de cursos técnicos à distância, além da formação inicial e continuada de estudantes egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos. Com a perspectiva de expansão e democratização de profissionalização voltada para o interior do país e periferias das grandes cidades orientando-se pelas necessidades de desenvolvimento econômico e social de cada estado, tem como objetivo principal proporcionar o acesso ao mundo do trabalho para jovens e adultos, inclusive para os que já trabalham.

Além dessas iniciativas, o PRONATEC criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos cursos gratuitos para quem já concluiu o ensino médio, para aqueles que ainda estão cursando ou matriculados em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Os cursos são ofertados nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio²⁰.

Embora a expansão da educação profissional possa ser vista como um avanço relevante no que se refere às possibilidades de profissionalização dos jovens trabalhadores, Silva (2012, p. 175) chama a atenção para o fato de que esse

acesso por si só não é garantia de emprego, sob os auspícios do capitalismo flexível, que impõe o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, como forma de garantir o processo de acumulação. Nesse caso, o grande desafio é superar o projeto de educação profissional na perspectiva da pedagogia das competências e da empregabilidade.

É importante destacar ainda que a separação entre formação geral e formação profissional aconteceu com a necessidade dentro do próprio processo produtivo de determinadas qualificações específicas que exigiam um preparo intelectual também específico o que provocou a bifurcação do ensino: Escolas de formação geral e as Escolas Profissionais. Essa é, portanto, uma dualidade estrutural. A separação vem atendendo aos interesses do capital o que agravou ainda mais o quadro de desigualdades, de um lado as que enfatizam as qualificações intelectuais em detrimento da qualificação específica, ou seja, a separação entre instrução e trabalho produtivo.

²⁰ Disponível em: www.portal.mec.gov.br

É no bojo da construção dessas políticas que a concepção sobre Ensino Médio vem ganhando corpo e demonstra a ideologia que dá sustentação a essa concepção, compreender e elucidar como se deram as reformas educacionais e especificamente as reformas do Ensino Médio exige que

se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, própria das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível (KUENZER, 2000, p. 17).

É com este intuito que apresentamos esse breve histórico de como as demandas dos organismos internacionais teve repercussão no Brasil e se refletiram na elaboração das políticas educacionais brasileiras constituindo o escopo da criação das políticas educacionais do Estado de Pernambuco e conseqüentemente do PEI. Entendemos que, através desses ordenamentos, muito foi planejado, mas pouco foi feito, fato que provoca uma série de críticas sobre as contradições e ineficiências de tais ordenamentos. No entanto, é com base nesses dispositivos que vem ocorrendo a expansão do Ensino Médio.

CAPÍTULO 5

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO (em tempo) INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Neste capítulo trataremos como as políticas macroeconômicas e as determinações sugeridas pelos organismos internacionais para educação chegaram ao Estado de Pernambuco e como as demandas para formação de um novo tipo de trabalhador, que atenda às necessidades do modo de acumulação flexível, influenciaram as políticas educacionais e de formação para juventude em Pernambuco, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, refletiremos sobre como essas questões aparecem no PEI e de que forma esse programa foi e é influenciado por essas demandas, analisando quais as utilizações que o governo do Estado faz desse programa ao anunciar a formação integral da juventude.

5.1 Governo Jarbas/Mendonça Filho (1999/2006): a Gênese da política de Educação (em tempo) Integral no Ensino Médio em Pernambuco

A educação e as políticas educacionais desenvolvidas trazem em sua gênese as relações e os interesses das classes de modo a atender ao interesse dominante de cada época. É o que Frigotto (2009, p. 65) expressa quando afirma que só é possível entender a Educação e suas concepções assim como as políticas e a gestão públicas dos sistemas educativos quando as compreendemos como “(...) constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais”. Nesse sentido, é importante conhecer os aspectos das relações sociais que determinaram a forma como as políticas de educação (em tempo) integral se constituíram e se tornaram hegemônicas.

A análise documental e da literatura evidencia que as primeiras ações de educação (em tempo) integral no ensino médio foram desenvolvidas a partir de 1988, durante o primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos no governo do estado de Pernambuco, candidato do PMDB que derrotou o então governador Miguel Arraes de Alencar, candidato da Frente Popular. O governo Jarbas era um forte aliado político do Governo de Fernando Henrique Cardoso/Marco Maciel²¹, que diferentemente do governo que lhe antecedeu²², não enfrentou dificuldades relativas à falta

²¹ Marco Maciel (PFL) foi vice-presidente da República do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

²² O governo de Miguel Arraes de Alencar (PSB) apresentava fortes divergências com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no que tange à agenda de modernidade e ao projeto de desenvolvimento proposto por este presidente.

de apoio político e demonstrou grande sintonia com o projeto político neoliberal encabeçado pelo governo FHC.

Neste sentido criou-se uma verdadeira onda para desqualificar tudo que seria do setor público e enaltecer o setor privado. Nesta direção, acompanhando a política do Governo de Fernando Henrique Cardoso, que efetivamente através das reformas de cunho neoliberal proporcionou uma grande abertura para atuação de setores privados, o governador Jarbas Vasconcelos (1999-2006) institucionalizou uma reforma no Estado de Pernambuco através da Lei Complementar n. 049, de 31 de Janeiro de 2003. O objetivo da implementação da Reforma do Estado, 2003-2004, era explicitar as ações de transformação no Poder Executivo de Pernambuco, definindo a estratégia de implantação, as principais linhas de ação, o cronograma de atividades, com prazos e responsáveis, além da metodologia de acompanhamento e controle do processo de mudança organizacional (WEST *apud* LEITE, 2009, p. 46).

Cabe dizer que em seu Programa de Governo ainda como candidato, Jarbas Vasconcelos já propunha mudanças no foco da ação do Estado:

(...) menos executor, menos prestador de serviços, deixando de ser responsável único e direto pelo desenvolvimento econômico e social e mantendo suas funções de coordenador, regulador, promotor e provedor dos bens de serviços públicos e também mudanças na linguagem da campanha, de uma “administração pública burocrática, rígida e ineficiente” para uma “administração pública gerencial” (PERNAMBUCO JÁ, 1998).

Devido seu alinhamento com as políticas neoliberais realizou parcerias com o setor privado atuando apenas como coordenador ou gestor de políticas públicas e não como prestador de serviços como já previa seu programa de governo. No âmbito da política educacional, a parceria celebrada entre o Governo de Pernambuco e o ICE materializou-se através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n. 021/2003.

O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) é uma instituição sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão²³. O Instituto foi constituído em 02/10/2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina. O Instituto desenvolve parcerias tanto com órgão do setor privado quanto o setor público das áreas relativas a seu foco.

Nessa direção, o principal objetivo do Convênio 021/2003 é:

²³ Todas as informações sobre o ICE-Brasil estão disponíveis em www.icebrasil.org.br

a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade de ensino público médio do Estado de Pernambuco, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas (CCT 021/2003, Cláusula 1ª – PERNAMBUCO, 2003).

Importante ressaltar que nessa parceria entre o setor público e o setor privado, o Estado fica responsável pela destinação dos recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE, se responsabiliza pela implantação da metodologia e tecnologias gerenciais. Nesse sentido, o acordo firmado entre o Governo, por meio da Secretaria de Educação do Estado e o ICE, sinteticamente prevê

A busca de resultados concretos com a implantação e a implementação de uma Rede Regional de Escolas Públicas de Ensino Médio de Referência em conteúdo, método e gestão; A mobilização de empresas e empreendedores sociais para, juntamente com o governo, fortalecer e dar sustentabilidade ao empreendimento. Desde esse primeiro momento, a Avina tornou-se um dos parceiros co-responsáveis pelo projeto (MAGALHÃES, 2008, p. 27).

Conforme apresentamos no capítulo anterior, durante os oito anos de mandato, Cardoso implementou uma política educacional de caráter classista e de apoio ao mercado que tirou da União a obrigação de assegurar as condições materiais da educação (LEHER, 2010). Sua convergência com os organismos internacionais e com a escola de Chicago (em especial com as proposições de Gary Backer) foi tão forte que levou os setores dominantes a lograr um consenso que provocou as seguintes diretrizes:

A oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias público-privadas deveriam ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas, como o Brasil Competitivo, auspiciados pelo Banco Mundial (BM) e pela USAID, entre outras (LEHER, 2010, p. 373).

Cabe ainda mencionar que o governo Jarbas realizou uma série de privatizações²⁴ seguindo a linha adotada pelo Governo FHC. Em relação à Educação, na primeira gestão de seu governo, três Secretários de Educação se sucederam²⁵. Na gestão do primeiro Secretário de

²⁴ Dentre outras, a mais controversa foi a privatização da CELPE (Companhia Energética de Pernambuco).

²⁵ Éfrem de Aguiar Maranhão, ex-Reitor da UFPE; Raul Henry, ex-vice prefeito da gestão de Jarbas à frente da Prefeitura da Cidade do Recife; e Francisco de Assis que concluiu o período do governo.

Educação, a política educacional para Pernambuco teve como “(...) princípio norteador, o foco na escola, e, como filosofia de trabalho, que a educação era responsabilidade de todos” (LEITE, 2009). Seguindo tais orientações, a política educacional jarbista inicialmente se dedicou ao

estabelecimento de parcerias com entidades públicas e com o setor privado, do que resultou a criação do Fórum Permanente de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco e de um convênio com a Câmara Americana de Comércio para a criação do Instituto de Qualidade Total, que, por seu turno, conta com o apoio da aliança Empresarial Pró-Educação, esta, uma iniciativa do governador do Estado(...) (OLIVEIRA *apud* LEITE, 2009, p. 69)

Como desdobramento dessas diretrizes foi instituída a parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto de Co-Responsabilidade para Educação (ICE). Seu primeiro objeto foi a reforma do Ginásio Pernambucano iniciada em 1998 pelo governo Arraes em meio a um desgaste na relação entre o diretor do GP e a SEDUC²⁶. Esse desgaste acontecia, entre outros fatores, devido ao fato do prédio do GP, e a própria instituição, possuir forte tradição no Estado, em função do que o diretor da instituição deveria ter um tratamento privilegiado por parte da Secretaria, o que não ocorria. Neste particular, vale resgatar a posição da Secretária de Educação da primeira gestão do governo de Arraes: “A escola pública, diferentemente da escola privada, não pode ter projeto político-pedagógico próprio, mas formas próprias de concretizar propostas político-pedagógicas válidas para o sistema estadual ou municipal” (WEBER *apud* LEITE, 2009, p. 59).

Com isso queremos destacar como a visão em relação ao GP mudou de uma gestão a outra, abrindo dessa forma espaço aos programas de convênios, entre eles, associações de amigos que se propunham a recuperar determinados setores na escola pública. A inserção desses grupos dentro do GP constitui “um embrião da presença do setor privado na gestão de unidades escolares do Estado de Pernambuco, tal como vai se configurar a partir do governo Jarbas Vasconcelos, em 1997” (LEITE, 2009, p. 58).

Durante a gestão Arraes, os estudantes do GP foram transferidos para o antigo prédio da Escola de Engenharia da UFPE, na Rua do Hospício, enquanto a reforma do prédio da Rua da Aurora não era concluída. O GP contava com mais três mil jovens estudando no Ensino Fundamental e Médio, com expectativas de retorno ao ser concluída a reforma das instalações físicas do antigo prédio do GP. No entanto, devido à entrada de empresas privadas, tendo à frente o engenheiro Marcos Magalhães, presidente da Philips para a América Latina e

²⁶ Para um maior aprofundamento sobre a reforma no Ginásio Pernambucano e o contexto das transformações sofridas por esta instituição de ensino ver: Leite (2009).

representante de um grupo de empresas como a Companhia do Vale do São Francisco (CHESF), a construtora Odebrecht, o ABN AMROBANK (que englobaria o extinto Bandepe), Fundação Roberto Marinho, etc.. No processo de reformas os estudantes e os docentes passaram a ter dúvidas quanto ao retorno ao prédio da Rua Aurora, especialmente depois que a imprensa divulgou em 19/08/2000 a seguinte informação:

Além das melhorias na infraestrutura do prédio, o colégio adotará um novo modelo de educação, priorizando a valorização dos professores, a ampliação das atividades oferecida aos estudantes e a gestão através de parcerias com a iniciativa privada. O objetivo da Secretaria de educação é resgatar a qualidade do ensino e adotá-lo como modelo para as demais unidades educacionais de Pernambuco (JC Online, 19/08/2000).

Nesta mesma reportagem foi noticiado também que Marcos Magalhães, ao apresentar, as reformas físicas, também anunciou as mudanças pedagógicas ao governador Jarbas Vasconcelos cujo objetivo era “(...) elitizar o Ginásio Pernambucano, mas não no sentido pejorativo. Queremos elitizar as classes menos favorecidas, fazendo com que atinjam outros patamares sociais através da educação” (JC Online, 19/08/2000).

A partir dessa fala se evidencia que a influência dos empresários na reforma da gestão da educação do estado de Pernambuco ia para além da reforma física. Segundo Leite (2009), no período de 1999 a 2002, o Estado de Pernambuco não possuía projeto direcionado a fortalecer as políticas públicas de educação o que favoreceu a entrada do setor privado no seu campo de responsabilidade: “Tal situação constitui, sem dúvida, um exemplo dos efeitos da reforma de cunho neoliberal do Estado Brasileiro dos anos 1990 que influenciaram a política local” (LEITE, 2009, p. 73).

Nesse sentido, a associação com grupos empresariais permitiu que a iniciativa privada participasse diretamente, não apenas de questões ligadas à infraestrutura, mas da própria organização do projeto político pedagógico da escola. Para Magalhães (2008), tratava-se de um novo modelo de gestão pública não governamental na qual o setor privado participa de forma co-responsável, do conteúdo, método e gestão das escolas. Dessa forma, se reforçou a ideia de que a educação de qualidade dependia da participação de todos demonstrando, assim, que a responsabilidade na sua oferta não seria apenas do Estado, dividindo a responsabilidade com a iniciativa privada.

De acordo com o Convênio de Cooperação Técnica, a parceria entre o setor privado e o setor público tem como objetivo “intervir nas questões relativas ao Ensino Público Médio, assegurando sua universalidade e gratuidade, mas ao mesmo tempo aperfeiçoando seus

instrumentos de gestão e, sobretudo melhoria de qualidade, com mecanismos de controle” (PERNAMBUCO, 2003).

O marco da transição e repasse de verbas foi a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO)²⁷, instituído pela Lei 12.588, de 21 de maio de 2004, que criou também a Unidade de Cooperação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, órgão da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo planejamento e implantação dos centros experimentais com o objetivo de enfrentar os desafios do Ensino Médio.

O PROCENTRO de acordo com o documento legal tem, entre outros, o objetivo de “planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do programa de desenvolvimento de CEE” (art. 1º, item I), mas, no entanto, não traz nenhum objetivo específico sobre a concepção de Ensino Médio ou de Educação Integral.

A lei acima tem caráter de preparação da unidade administrativa para o estabelecimento das parcerias como consta no item II: “cumprir as obrigações que lhe forem imputadas em contratos e convênios celebrados com entidades públicas e privadas”. Além disso, já apresenta indícios de uma lógica gerencial, como expressa o item V: “monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa, fixando os indicadores”.

Por sua vez, a justificativa dos empresários, representados pelo ICE, demonstra que a parceria público-privada deveria ser o caminho para as reformas na educação estadual, uma vez que o poder público não possuía as condições necessárias a uma educação de qualidade, assim afirmou Magalhães (2008). Esta afirmação coaduna com a perspectiva do Consenso de Washington, como já tratada neste trabalho, ao recomendar às nações emergentes que o papel do Estado seria a renúncia a qualquer intervenção na economia, sendo seu papel o respeito à propriedade privada e o cumprimento das obrigações contratuais (MAGALHÃES, J., 2010).

Vale destacar que, não apenas o setor empresarial, como também os agentes do governo Jarbas comungavam e comungam até hoje da defesa das PPPs na educação, como é o caso do ex-secretário de Educação de Jarbas e hoje Deputado Federal Raul Henry, que em sua dissertação de mestrado defende a reimaginação das relações entre o público e o privado:

A agenda da reimaginação da relação entre o público e o privado já está sendo testada não somente nas ideias de organizações sociais, mas nas parcerias público privadas na área econômica. Na área educacional, poucos avanços, têm sido feitos. Marcos Magalhães, Jorge Gerdau, Vilma Guimarães, Claudia

²⁷ Importante ressaltar que apesar do PROCENTRO ter sido extinto a experiência foi publicada e replicada em várias cidades e estados do país através do ICE.

Costin e Viviane Senna são pioneiros e já atores decisivos para a quebra deste muro de Berlim da Educação Nacional (HENRY, 2012, p. 17).

Partindo da premissa que o Estado sozinho não conseguiria ofertar um Ensino Médio de qualidade, e, portanto, no âmbito das políticas educacionais seria necessária a participação de todos em prol da educação pública, foram legitimados movimentos como “Todos pela Educação”, as parcerias que foram firmadas entre governo e iniciativa privada, demonstrando assim como esse governo se alinhava com as políticas desenvolvidas pelo Governo Cardoso seguindo as diretrizes traçadas no âmbito federal, e atendendo às indicações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

O primeiro centro foi implantado no ano de 2004, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) com o atendimento voltado apenas para o nível médio. Para ingressar no CEEGP, professores e estudantes tiveram que prestar uma seleção. Os antigos estudantes, de fato, não puderam voltar às instalações do GP, agora reformada e renomeada. Isto causou um processo longo de embates que envolveu estudantes, docentes, Assembleia Legislativa de Pernambuco, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e Ministério Público.²⁸ Por fim, ficou decidido que haveria a formação de uma turma de 3º ano do Ensino Médio para os jovens advindos do antigo GP, mas diferentemente das turmas do 1º ano teriam aula apenas no turno da tarde, tendo garantida a vaga no projeto “Rumo à Universidade” aos sábados. Já em relação aos jovens estudantes da antiga 8ª série e que fariam o 1º ano no CEEGP seriam selecionados aqueles que possuísem as melhores notas dentro da rede estadual independentemente da escola que haviam frequentado.

Após idas e vindas, e mesmo depois de várias recomendações feitas pelo Ministério Público de Pernambuco e pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, os jovens estudantes não tiveram o direito de retornar ao antigo prédio do GP, agora reformado, prevalecendo assim a vontade da Secretaria de Educação do Estado e dos “reformadores empresariais”.

O PROCENTRO apresentava uma filosofia gerencial trazida do mundo empresarial denominada de TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – definida como a “arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar” (ICE Brasil). Do ponto de vista político pedagógico, a concepção de Educação Integral dos empresários busca inspiração

²⁸ Maiores informações sobre a implantação do CEEGP, ver Leite (2009).

no ideário disseminado pela UNESCO, através do “Relatório Jacques Delors”, como assegura Marcos Magalhães (2008):

Integralidade da ação educativa. A integralidade ou visão humanística – deve ser buscada além da dicotomia entre as várias “dimensões” do ser humano, tais como: a afetiva, a cultural e a social. A integralidade da ação educativa se reflete: nas quatro dimensões propostas no Relatório Jacques Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a aprender; na implementação de uma escola de tempo integral para professores e alunos; na integração de conteúdos acadêmicos, profissionalizantes e práticas educativas (MAGALHÃES, 2008, p. 47-48).

De acordo com essa assertiva, podemos constatar que o governo Jarbas adotou a concepção de Educação Interdimensional, conforme as formulações do prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa, concepção que trataremos mais adiante. De modo geral, o modelo de escola (em tempo) integral desse governo se caracteriza pela criação do PROCENTRO responsável em fornecer o apoio técnico e pedagógico às escolas, denominadas de centros responsáveis em oferecer um Ensino Médio de qualidade com forte presença do setor privado, utilizando o modelo gerencial transposto do mundo empresarial impondo assim sua lógica de gestão. A implementação desse modelo, segundo discurso dos empresários, surge como uma tentativa de oferecer uma saída aos problemas institucionais, financeiros e pedagógicos como já tratado neste tópico. Reflexões desse tipo, superficiais, que se referem às consequências e não às causas do problema, só servem para justificar a má qualidade da educação como sendo algo passageiro, que através de algumas iniciativas, como o PROCENTRO, poderá ser solucionado.

Ademais, esse modelo seguiu as determinações da UNESCO, através do “Relatório Jacques Delors”, como referido acima. Diante do exposto, destacamos que o governo abriu mão da sua responsabilidade de elaboração da concepção de educação, transferindo-a aos empresários, revelando claramente sua postura em favor dos interesses dominantes. Ao final do mandato, em 2007, o governo Mendonça Filho/Jarbas Vasconcelos chegou a implantar 20 Centros Experimentais, em parceria com o ICE, alcançando um atendimento de 9.815 jovens matriculados.

5.2 Governo Eduardo (2008-2013): mais do mesmo?

No ano de 2007 é eleito para o governo de Pernambuco Eduardo Henrique Accioly Campos (PSB), herdeiro familiar e político do ex-governador Miguel Arraes de Alencar, derrotado em 1988 e aliado político do então Presidente Luís Inácio da Silva. Campos foi

Ministro da Ciência e Tecnologia de Lula entre 2003 e 2006, quando se licenciou para concorrer ao governo de Pernambuco. Durante o Governo “Lula”, o Estado de Pernambuco recebeu um conjunto de investimentos, especialmente a partir da construção do Porto de Suape, onde várias empresas se estabeleceram. Segundo Singer (2012), em Pernambuco “o investimento federal subiu 150% entre 2006 e 2010. O PIB pernambucano aumentou 16% em 2010, o dobro da média nacional, num processo de industrialização acelerada que lembra a época do milagre econômico (...)”. (p.199).

Ao assumir a gestão do Estado de Pernambuco, o governo Eduardo Campos constatou segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, do Ministério da Educação, que a rede estadual apresentava ao final do ano de 2006 baixíssimos indicadores de aproveitamento escolar. No Ensino Médio, o Estado possuía o 8º pior desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no Brasil. Além disso, a rede apresentava altos percentuais de distorção entre idade e série, elevados índices de evasão e repetência e uma alta taxa de analfabetismo. De acordo com o Plano de Governo para o período de 2011 a 2014, correspondente ao segundo mandato de Eduardo Campos, mas que retoma o diagnóstico do período anterior,

Esses resultados evidenciavam uma condição de fragilidade na gestão da Educação Pública em nosso Estado, provocando impactos negativos na oferta dos serviços educacionais, na qualidade da educação Pública, nas condições de trabalho para os profissionais da Educação, na gestão dos recursos, materiais e equipamentos alocados na Rede Pública de Ensino (PLANO DE GOVERNO, 2011 a 2014 – FRENTE DE PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

De acordo com o exposto, a má qualidade da educação pública e seus baixos índices estavam associados à má gestão da educação, pressupondo que ao direcionar o foco para a gestão, conseqüentemente este quadro negativo se reverteria.

É neste contexto que Eduardo Campos inicia a sua primeira gestão e em 2008 o PROCENTRO é transformado, segundo o governo, em “Política Pública” com o nome de Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125/2008 de 10 de julho de 2008, onde conforme o documento legal ficam redenominados Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) os Centros de Ensino Experimental. O PEI tem como objetivo o “desenvolvimento das políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (art 1º). Nessa direção, os itens IV e V, respectivamente, reafirmam essa questão da integração entre educação integral e formação profissional como promoção da qualidade ao

assegurar que o Programa tem por finalidade: “integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural” e “promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado”. Com o PEI, a política de educação (em tempo) integral assume uma configuração jurídico-institucional diferente da anterior a começar pelos seus objetivos.

Além de ter como finalidade a formação de mão de obra conforme aparece no Art. 2º, parágrafo terceiro e nono, respectivamente, da Lei Complementar nº 125/2008, “(...) adequação da capacitação de mão de obra, conforme vocação econômica da região” e “assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional”, destacamos que os objetivos do PEI buscam sintonia com o governo federal, no entanto, se desenvolve de maneira particular conforme realidade estrutural e conjuntural do estado, como por exemplo, o argumento da formação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho abertos no Porto de Suape.

Ainda sobre essa visão da relação entre educação integral e adequação de mão de obra presente na lei, observada em matéria veiculada no site da Secretaria de Educação em 11/06/2012, que trata sobre a visita do Presidente da Refinaria Abreu e Lima ao então Secretário de Educação, Anderson Gomes, para discutir parcerias em projetos relacionados à formação profissional dos jovens estudantes, houve durante a reunião a apresentação e a formalização do acordo do Projeto Enter Jovem Plus que é uma metodologia de qualificação social e profissional voltada para empregabilidade de jovens e tem sua origem no Programa Enter Jovem, criado em 2003 em parceria com o Instituto Americano (AIR), o Comitê de Democratização da Informática (CDI) e o Instituto Empreender (IE).²⁹

Nos objetivos parece predominar uma visão que associa educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Muito embora pareçam visões antagônicas, nos objetivos expostos na referida lei elas sugerem se combinar. Nessa direção, observamos uma grande propagação do discurso da necessária vinculação entre educação, qualificação e processo produtivo. No entanto, Frigotto (1984, p. 98) situa tal associação como uma

máscara, como um dos mecanismos que o Estado intervencionista utiliza para fazer face ao recrudescimento das crises do capital na sua fase monopolista contemporânea. Mecanismo de caráter imediatamente político e ideológico. Neste âmbito, contraditoriamente, estabelece-se, por seu desvínculo, um tipo de vínculo entre o movimento de acumulação geral do capital e educação.

²⁹ Disponível em www.educacao.pe.gov.br. Acesso em: 11/06/2012.

De fato, é importante que os programas destinados à formação do jovem observem as suas diversas dimensões; no entanto, o desafio é pensar esse desenvolvimento do conhecimento desinteressado e não apenas na perspectiva da lógica de um sistema de produção baseada nas leis de mercado que estabelece uma relação desumanizadora entre sujeito e trabalho. Para Frigotto (2003), a luta é justamente para que a qualificação não seja subordinada ao mercado, ela deve ser pensada como desenvolvimento omnilateral, capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso. Porém, ao observarmos as propagandas veiculadas sobre as EREMs, o que percebemos é uma presença muito forte das empresas na formulação e definição dos cursos e atividades relacionadas à formação técnica.

Isto pode ser constatado a partir da fala da gestora do GP, em reportagem veiculada em 15 de setembro de 2012 na Folha de Pernambuco, para a qual as parcerias ampliam as atividades dos estudantes: “As empresas são responsáveis por trazer bons projetos, que incrementam o currículo dos alunos e os ajudam a se preparar para a vida”. Sobre esse ponto, nos questionamentos sobre o sentido dado à preparação para a vida; nos parece a partir desse argumento que significa se preparar para o mercado do trabalho, como se a vida se resumisse a apenas esse aspecto.

Também foi possível detectar que as EREMs têm como objetivo a contenção da violência, como fica explícito em reportagem do Diário de Pernambuco de 05/11/2009 que trata sobre os critérios de escolha das cidades do interior que receberão novas Escolas de Referência no ano de 2010:

A escolha dos municípios que vão receber os novos estabelecimentos de ensino atendeu aos critérios de necessidade de interiorização dos centros, da área a ser atendida pelo Governo presente (programa destinado às regiões com alto índice de violência) e da demanda para o ensino médio (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2009).

Esta é uma evidência de funções das EREMs não declaradas na legislação educacional, uma clara utilização das escolas para fins não educacionais que responde às orientações do Banco Mundial de contenção da pobreza. Isso fica mais claro quando constatamos que as EREMs compõem o Programa Pacto pela Vida³⁰.

³⁰ Para diminuir os índices de violência em Pernambuco, o governo do estado criou o Plano Estadual de Segurança Pública. O Pacto pela vida é a primeira estratégia desse Plano e foi elaborado tendo como referência a articulação entre segurança pública e direitos humanos (Disponível em: www.pe.gov.br)

5.3 Programa de Educação Integral aprofundando o modelo gerencialista de gestão da educação

As diretrizes para gestão da política educacional do governo Eduardo não alteram a essência da concepção de gestão empresarial, adotada pelo governo Jarbas, formulada pelo ICE. O que se observa é a ênfase no aprofundamento e aperfeiçoamento do modelo anterior como expressa o item VI do art. 2: “(...) consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, como o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2008).

Quando nos debruçamos sobre o contexto das reformas da década de 1990, já tratadas neste trabalho, segundo os argumentos dominantes, a causa dos baixos índices educacionais se refere à centralização e à má gestão dos sistemas de ensino. Nesta direção, o Estado de Pernambuco, juntamente com outros Estados, participa do Programa Nacional de Apoio à modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados brasileiros e Distrito Federal (PNAGE), iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD), que articulou empréstimos junto a organismos financeiros multilaterais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento) com o objetivo de modernizar a administração pública, programa este lançado em maio de 2006. Em sintonia com este, o Governo do Estado de Pernambuco lança em 2007 o Programa de Modernização da Gestão em Pernambuco: Metas Educacionais – PMGE/ME. Segundo consta no site da Secretaria de Educação, o foco do programa é a melhoria dos indicadores educacionais no Estado, trabalhando a gestão por resultados com o objetivo de

assegurar, por meio de uma política de estado, a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania. Além de consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Nesta perspectiva, o governo define metas que devem ser atingidas pelos gestores das unidades de ensino e pelas Gerências Regionais de Ensino – GREs. Essas metas estão definidas no termo de compromisso que cada unidade de ensino firma com a SEE e são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio melhorar seus indicadores.

Em relação ao PEI, em função do regime de colaboração entre os entes federativos, previsto no PDE e que é essencial para sua execução, percebe-se esse caráter de controle, mas não apenas, em toda a rede estadual de ensino ele está presente através de indicadores como o

IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que está presente no PDE e serve para medir o aproveitamento dos alunos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. O IDEPE leva em consideração os resultados da avaliação no SAEPE³¹ (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) em Português e Matemática e também as médias de aprovação dos estudantes. O cálculo do IDEPE é feito a partir da multiplicação da nota média do SAEPE pelas taxas médias de aprovação no ciclo avaliado (Nota Técnica – A Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional).

Como exemplo, no dia nove de julho de 2012, em coletiva concedida à imprensa pernambucana, segundo consta no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, o então Secretário de Educação Anderson Gomes apresentou os resultados referentes ao ano de 2011, demonstrando que através das notas do IDEPE, Pernambuco superou as projeções do IDEB em todos os níveis de ensino, desde as séries iniciais até o Ensino Médio. O Secretário destacou o avanço observado no modelo de Educação Integral do Estado:

Os indicadores mostram que estamos no caminho certo com crescimento em todas as modalidades. Com a política pública instituída pelo governador Eduardo Campos, a intenção é que os alunos saiam da escola cada vez mais preparados para fazer uma faculdade ou ingressar no mercado de trabalho. O resultado das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) em tempo integral subiu de 4,6 para 4,72³². O resultado geral das escolas de referência, unificando as integrais com as semi-integrais, evoluiu de 4,15 para 4,4 (PERNAMBUCO, 2012b).

De acordo com os resultados do IDEPE são definidas as escolas e os profissionais que receberão um bônus, ou seja, um benefício salarial acrescido nos contracheques desses profissionais. O BDE (Bônus de Desempenho Educacional) é oferecido às escolas que obtiveram os melhores resultados nas avaliações citadas acima. Além do que, de acordo com a coordenadora, nas EREMs existe um processo de monitoramento psicopedagógico.

É um monitoramento de resultados cognitivos, interdimensional e de autoavaliação do professor, essa realizada de acordo com cinco variáveis, como eu me sai em relação: ao planejamento didático, a avaliação, a família e aos resultados. Esse monitoramento acontece bimestralmente e é feito por gestores e educadores de apoio que obtiveram os melhores resultados em sua região, esses ficam responsáveis por três escolas enquanto outros fazem a avaliação das suas escolas. O resultado é monitorado disciplina por disciplina, onde cada

³¹ O SAEPE foi realizado a primeira vez no ano de 2000. Em 2005 foi novamente realizado. A partir de 2008 passou a ser realizado anualmente e compõe o IDEPE.

³² Disponível em: www.educacao.pe.gov.br.

professor vai dizer o que acertou e o que errou e mostrar as causas do erro para assim poder buscar os responsáveis. De posse dos resultados se estabelece um plano de intervenção que também lança mão da autoavaliação de cada professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Através desses indicadores o sistema de avaliação presente na rede estadual é baseado no mérito e segundo Freitas (2012b) a meritocracia perpassa o sistema de responsabilização e prevê as recompensas e sanções como o não recebimento de gratificações, a partir dos resultados desde a própria exposição pública dos mesmos. Essa prática é observada em relação às EREMs e seus resultados são amplamente divulgados na mídia pernambucana e até mesmo na mídia nacional.

Ainda de acordo com a coordenadora, a pedagogia vivenciada no PEI é a “Pedagogia da Presença que significa a presença educativa do professor, que dessa forma o levaria a perceber a identidade de cada estudante, conhecendo-o para poder se relacionar com este, estabelecendo uma relação de confiança”. Para o Prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa, esse conceito tem como base a influência positiva que o professor (a) deve ter com os estudantes, ou seja, uma influência construtiva, criativa e solidária a qual contribui de forma favorável no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Essa posição é semelhante às indicações do ICE sobre como a integralidade da ação educativa deve se materializar nas Escolas de Tempo Integral; diz que ela se objetiva também através da “presença educativa do professor, por meio da qual ele se responsabiliza pela educação integral dos jovens” (MAGALHÃES, 2008, p. 48).

O olhar analítico sobre o conceito “Pedagogia da Presença” nos leva a perceber que este se torna mais um elemento de responsabilização e robustecimento do trabalho docente, pois, segundo essa ideia, ao fazer parte da vida do educando o professor (a) poderá promover uma mudança radical na vida desses jovens, não levando em consideração os problemas de ordem estrutural inerentes ao sistema de produção capitalista, além do que a Pedagogia da Presença, de acordo com o Prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa, é uma necessidade básica para o jovem se reconciliar consigo e com o próximo. Para esse autor, as necessidades de estima são muito mais importantes do que alimentação, moradia, roupa ou escola. Assim, essa perspectiva contribui também para desresponsabilizar o poder público no sentido de atender às necessidades materiais dos sujeitos, passando a impressão que o acolhimento e a presença do professor (a), que também tem as necessidades de ordem material para suprir, fará com que os jovens estudantes se tornem pessoas melhores.

Entretanto, além da avaliação pelo IDEPE, existe uma outra de ordem mais qualitativa, que verifica os resultados da educação interdimensional e é realizada com base no conceito de competências, a partir dos Quatro Pilares da Educação que são as aprendizagens que constituem o eixo estruturador para a Educação no século XXI do “Relatório Jacques Delors”: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Nessa mesma linha de pensamento, a coordenadora pedagógica do PEI diz que

Nessa escola além da avaliação cognitiva que a gente faz, a gente faz uma avaliação do desenvolvimento interdimensional do estudante onde cada professor avalia o estudante nas competências de Jaques Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender, no final de cada bimestre, a gente tem isso agora já num sistema, “tabajara”, mas é. Eles se reúnem num colegiado e cada um diz como é que está o desenvolvimento do estudante em relação àquelas capacidades, que é o detalhamento das competências (...) (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Aqui cabe o questionamento sobre se esta avaliação acontece de fato na prática, ou não se trata de mascaramento. Porém, como não foi objeto de estudo deste trabalho o cotidiano, fica essa proposição para pesquisas futuras.

A Proposta Curricular do PEI afirma que o Prof^o Antônio Carlos Gomes da Costa considera que a “aprendizagem responde à indagação sobre como adquirimos e construímos conhecimento, enquanto as competências nos remetem ao uso que fazemos dele nos diversos âmbitos de nossa existência”. Ainda segundo o documento, ele traduziu as quatro aprendizagens em situações concretas no cotidiano escolar transformando-as em quatro competências que estruturou da seguinte forma:

Competências pessoais são aquelas relacionadas ao encontro da pessoa consigo mesma, no processo de busca da realização do seu potencial, ou seja, das promessas que trouxe consigo ao vir a este mundo.
Competências relacionais são aquelas que possibilitam à pessoa relacionar-se com as outras pessoas, com o mundo envolvente (natural e social), com a dimensão transcendente da vida (crenças, valores, significados e sentidos).
Competências produtivas são aquelas constituídas pelo conjunto dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, que dão condições à pessoa de ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho, através do exercício de uma ocupação, serviço ou profissão (PERNAMBUCO, 2010, p. 17).

Neste particular, a avaliação interdimensional é pautada na perspectiva de observar o desenvolvimento dessas competências nos jovens estudantes. Segundo o documento legal, “busca-se colher informações básicas sobre o desenvolvimento do educando relacionando às

competências cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas” (PERNAMBUCO, 2010, p. 18). Ainda de acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Médio, se por um lado o entendimento do significado de competências estiver presente e, por outro, as recentes orientações sobre avaliação, concluem que “avaliar competências é, sobretudo entendido como um processo regulador da vivência dos alunos durante as experiências de aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2010, p. 19). Nesse sentido, a pedagogia das competências devido a seu caráter globalizado passa a exigir uma nova forma de avaliar, ou seja, como ela sempre está vinculada a um fim é preciso se certificar se esse foi atingido. De acordo com Maués, a Pedagogia das Competências

Passa a exigir também um modelo de certificação, isto é, uma forma de avaliar se elas foram atingidas e de validá-las. O famoso relatório de Jacques Delors (1996, p. 154) chama atenção para esse aspecto com o seguinte título: “Reconhecer as competências adquiridas graças a um novo modo de certificação, para que sejam levadas em consideração as competências adquiridas fora da educação formal e sejam validadas pelo sistema de ensino (...)” (MAUÉS, 2009, p. 303).

Como esclarecimento, apresentamos a que se refere às competências de Jaques Delors³³: *Aprender a conhecer*: para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, refere-se à aquisição dos “instrumentos do conhecimento” exercitando a atenção, a memória e o pensamento; *Aprender a fazer*: está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos; *Aprender a conviver*: a escola deve desenvolver uma atitude de empatia que será útil para os comportamentos sociais ao longo da vida; *Aprender a ser*: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. A pretensão é a formação de indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais e de comunicarem e evoluírem permanentemente.

A avaliação é um elemento central desde a criação dos primeiros centros, assim percebemos ao observar o que diz Magalhães (2008, p. 47):

A avaliação é o instrumento central da gestão. Todos-gestores, funcionários, professores e alunos-são avaliados. A avaliação compreende as tarefas do ensino e outras dimensões do trabalho de cada um. No caso dos professores, a

³³ Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um tesouro a descobrir (São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez, 1999).

avaliação também serve como instrumento de desenvolvimento pessoal e como base para incentivos.

A avaliação tem um importante papel na configuração desse modelo de escola, o que levou Freitas (1995) a dizer que a categoria mais importante para assegurar a função social que a Escola tem na sociedade capitalista é a avaliação. Essa categoria vai para além da utilização de “provas” ou instrumentos de medição, é utilizada como instrumento de controle disciplinar e aferição de atitudes e valores.

Para Freitas (2012b, pp. 384-385),

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tenta resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado. Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto aos alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro.

Portanto, há uma estreita ligação com o modelo adotado no PEI, o qual prevê em suas bases o controle total de todo processo educativo na busca de resultados positivos para servir como propaganda para diversos fins conforme já discutimos. Em relação à meritocracia, ainda segundo Freitas (2012b), ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados.

Para ela, dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012b, p. 383).

Nesse sentido, quando aplicada ao sistema educacional, mas especificamente em relação a professores e escolas, os danos são maiores, pois seus efeitos penalizam justamente os melhores professores por que partem do pressuposto de que sua maior motivação é o aspecto financeiro; no entanto, sem descartar esse aspecto o que mais o motiva é o próprio desenvolvimento do estudante. Também é negativo na medida em que as sanções ou aprovações

são feitas publicamente. E em terceiro lugar por que os critérios utilizados e o cálculo feito para identificar os melhores e piores professores são inconsistentes. E finalmente a meritocracia não apresenta grandes impactos além de provocar graves prejuízos à educação (FREITAS, 2012b).

Dito isto, acreditamos ser possível perceber o quão danoso é se pensar a formação da juventude sob a lógica empresarial voltada para atender às demandas de mercado; uma formação limitada ao básico cuja defesa é que para acessar conhecimentos mais complexos depende-se de saber o básico. Vários autores como Frigotto (2003, 2008), Maués (2009), Duarte (2006), Saviani (1997) tratam sobre essa questão.

Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012b, pp. 389-390).

Nesse sentido, o aspecto mais amplo da formação humana é subtraído no que tange a uma formação voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, para a construção do cidadão do mundo ativo e capaz de intervir na sua realidade a partir de uma complexa teia de relações que este desenvolve enquanto ser histórico.

Dessa forma, percebemos como de fato acontece no PEI, mas não só; há uma ênfase muito forte em aspectos da gestão no sentido de identificar a má qualidade da educação pública como uma deficiência administrativa. A inclusão de tecnologia e a ênfase na gestão são características das mudanças que empresários fazem no nível da produção que é transferida para o campo da educação; essa forma de pensar a educação foi um achado de Saviani nos anos de 1980 e que chamou de Pedagogia Tecnicista. Hoje, essa mesma lógica se faz presente no campo educacional, e mais especificamente na forma em que o PEI foi criado, baseado na ideia de uma gestão com visão gerencial, na premiação, nos resultados e na exposição pública destes. Podemos perceber que esse conjunto de pressupostos se aproxima de como hoje esse tecnicismo se constitui. Para Freitas (2012b, p. 383),

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocracia e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo, processo, bônus e

punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

Nesse sentido, o autor vai chamar essa nova configuração do tecnicismo de neotecnismo, cujos pilares são a responsabilização, a meritocracia e a privatização. A ideia principal desse modelo é ter o controle total sobre todas as ações que se desenvolvem no âmbito do sistema educacional.

5.4 Educação Interdimensional e Protagonismo Juvenil na proposta curricular

A publicação Balanço 2012 da Secretaria de Educação afirma que “nestes estabelecimentos é adotada a concepção de educação interdimensional e desenvolvido o protagonismo juvenil, ideias que promovem a valorização e autonomia do alunado” (PERNAMBUCO, 2012a). Esta proposta foi desenvolvida por Costa (2007) através da sua empresa Modus Faciendi, que presta consultoria a diversas instituições do Terceiro Setor, entre as quais o Instituto Ayrton Senna e também contribuiu de forma efetiva para a implementação do PEI em Pernambuco. Portanto, na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral o termo Protagonismo Juvenil é “compreendido, aceito e praticado enquanto um laboratório de educação para valores” (PERNAMBUCO, 2010). É importante destacar que tal concepção adotada no currículo do Ensino Médio do governo Eduardo é a mesma formulada no governo Jarbas.

Segundo o autor, o termo protagonismo juvenil, enquanto ação educativa, diz respeito à “criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas a solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2007, p. 7). Nesta perspectiva a educação não deve se limitar a dimensão dos conteúdos intelectuais, cujos professores são seus transmissores. Os valores mais do que transmitidos devem ser vividos. No interior dessa pedagogia os estudantes são vistos como “fontes autênticas de iniciativa, compromisso e liberdade”. Esta concepção de estudante, nas palavras do autor, nos leva, “necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente”.

A palavra competência é utilizada no sentido atribuído ao termo no “Relatório Jacques Delors”, produzido por educadores para UNESCO, que sustenta que a Educação no século XXI deverá ser cada vez mais pluridimensional. Assim, a palavra competência no relatório tem o seguinte sentido:

Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos num mundo em permanente e acelerada mudança (COSTA, 2007, p. 5).

Uma proposta curricular assentada na ideia das competências, apesar de aparecer nos discursos como avanço, permite um estreitamento não apenas curricular, já que busca incessantemente a objetividade na busca por resultados, mas também uma limitação na formação da juventude. Pois, preso a um fazer lógico, permite a dominação por meio do conhecimento, na chamada economia do saber (MAUÉS 2009). Portanto, aos jovens não basta ter acesso a um conhecimento crítico, mas necessitam compreender os fenômenos da atualidade em suas muitas interações e determinações além de entenderem que estes são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento, é preciso conhecer a essência dialética das relações que nos cercam.

A proposta curricular das EREMs foi construída por professores, a primeira foi elaborada em 2008. Segundo consta no documento Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, esta foi reavaliada em 2010 após uma ampla discussão com “mais de quinhentos educadores das escolas técnicas e de referência, em encontros periódicos”. Ainda de acordo com o documento analisado, a nova proposta buscou uma aproximação cada vez maior entre os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco (BCC), Orientações Curriculares Teórico-Metodológicas do Ensino Médio (OTM).

Ao longo da reconstrução da Proposta Curricular, em 2010, foram inseridas as “competências e habilidades, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades da LDBEN/96”. Baseados nas premissas presentes nos documentos legais que serviram de base para a Proposta Curricular, espera-se do Ensino Médio o desenvolvimento de capacidades que permitam aos jovens:

- I- avançar em níveis mais complexos de estudos;
- II- integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- III- atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (PERNAMBUCO, 2010).

Nessa direção, de acordo com a coordenadora pedagógica do programa,

Em 2008 foram reunidos 880 (oitocentos e oitenta) professores com os formadores que foram selecionados entre aqueles de melhores resultados. Esse grupo de professores-formadores a cada ano aumenta em número. Inicialmente foram orientados a acessarem todos os instrumentos normativos sobre o currículo, bem como todas as propostas de vestibular e a partir desse conjunto de elementos consolidaram uma proposta. Depois desse momento os professores foram reunidos por região e de acordo com as seguintes áreas: Ciências, Natureza e Matemática; Linguagem, Código e Ciências Humanas. Nesses grupos discutiam as propostas e tiraram um consolidado de cada região. Os formadores reuniram as propostas de todas as regiões e assim foi construída a primeira proposta curricular (...) (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Para ela, essa foi uma proposta “conteudista”, o que, no entanto, não era exatamente a ideia que tinha, na visão da coordenadora, pois pretendia fazer uma proposta diferente com base no desenvolvimento de competências e habilidades. Porém, “os professores não estavam preparados para isso”. Em 2010, como já tratado acima, houve uma reformulação da proposta curricular construída com bases nas competências e habilidades, que de acordo com a entrevistada foi

um processo difícil devido à deficiência na formação do professor que não contempla o trabalho a partir desses matizes além de ser uma proposta ainda com muitas competências e habilidades já representa um avanço em relação à proposta anterior. A maior dificuldade efetivamente estar na avaliação, ou seja, como avaliar a partir das competências e habilidades. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Nesta perspectiva, o termo “educação interdimensional” presente na Proposta curricular para o Ensino Médio Integral se fundamenta na proposta de Costa (2007), que contempla ações direcionadas ao desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano: *logos* (racionalidade), o *pathos* (afetividade), o *eros* (corporeidade) e o *mytho* (espiritualidade) (PERNAMBUCO, 2010). A proposta desse autor pressupõe a “criação de uma nova educação, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos*, o *mytho*, e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica” (COSTA, 2008, p. 20). Esse conceito baseia-se nos quatro pilares estruturadores do “Relatório Jacques Delors”: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

Nessa direção caminha a coordenadora pedagógica do PEI quando diz que a filosofia adotada no Programa é voltada para formação de valores e para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.

Essa proposta do professor Antônio Carlos, ela ver a plenitude do desenvolvimento humano no sentido de todas as dimensões do ser humano, o cognitivo é uma delas apenas, né. Então a gente trabalha o desenvolvimento também do estudante a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade, então a

formação integral, por isso educação integral não é só o tempo que é integral, integral nesse sentido. Então esse é o foco do nosso trabalho, essa é a nossa filosofia de trabalho, o desenvolvimento do ser humano por inteiro. O que se chama interdimensional, as quatro dimensões (...) (...) essa proposta educacional é uma proposta... exatamente por conta desse direcionamento, dessa filosofia educacional voltada para educação, para valores e ela define também o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o nosso foco em relação ao estudante é a formação do jovem autônomo, solidário e competente (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Já a concepção que está presente no ICE-Brasil tem relação com o que diz Magalhães (2008, p. 22): “o conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral, bem como pelo Projeto de Vida de cada estudante e pela ênfase no protagonismo juvenil e empreendedorismo”. No site do ICE ainda foi possível destacar que o modelo de escola de ensino médio em tempo integral que ajudou a construir e expandir tem foco na “formação de jovens autônomos, produtivos e solidários através de tecnologias e metodologias integradas a um novo jeito de ver, sentir e cuidar da juventude”, assertiva que traz estreita ligação com as concepções apresentadas no documento analisado como retratado acima.

A partir da entrevista e dos documentos analisados, identificamos que o PEI se orienta por uma concepção de educação integral interdimensional e mantém forte ligação com a concepção presente no “Relatório Jacques Delors” e no ICE Brasil conforme já apresentado. Além do mais, há uma presença de variados conceitos, como autonomia, protagonismo, solidariedade, competência, entre outros, provocando um hibridismo de conceitos que em vez de tornar a formação da juventude mais sólida, provoca uma superficialidade e fragmentação da formação onde nem um conceito é aprofundado fazendo com que a educação integral nesta perspectiva seja apenas em relação ao tempo de permanência física na escola. Dessa forma, nos parece que a finalidade do Paradigma do Desenvolvimento Humano, presente no “Relatório Jacques Delors” e que serviu de inspiração para o PEI, é formar o jovem para que esse adquira competências para enfrentar o mundo cada vez mais complexo, e não que esse jovem receba uma formação integral como elemento de uma práxis transformadora.

Para Schlesener (2009 p. 155),

Da perspectiva política, a redução da gestão ao simples gerenciamento, da formação política simples técnica administrativa, da aprendizagem ao mecanismo de adaptação às condições do mercado, aliados à fragmentação crescente das práticas sociais e educativas impossibilitam a compreensão da educação como um processo de formação integral, necessário para contribuir com criatividade no movimento permanente de geração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, observamos que a concepção de Educação Integral presente no PEI, a gestão gerencial e a apropriação do conhecimento vista como adaptação ao mercado e alicerçado na “Pedagogia das Competências”, de acordo com o que já discutimos, guardam estreita relação com as indicações dos empresários em meados dos anos de 1980. Essa perspectiva se distancia da ideia de que a Educação é um processo de formação integral. Dessa forma, diante do que foi exposto, é importante ressaltar que a gestão Eduardo continua servindo de laboratório para formulação da pedagogia empresarial.

5.5 A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas de Referência em Ensino Médio

Neste tópico nosso foco será o trabalho de organização das EREMs com destaque para a jornada escolar, a infraestrutura e a valorização dos profissionais (salários, gratificações e formação continuada).

Conforme a Lei 125/2008, as EREMs são organizadas a partir de dois modelos de jornada, as de regime de Tempo Integral e as de Tempo Semi-Integral. A jornada integral corresponde a 40 horas cumpridas pelos estudantes em dois turnos e a jornada semi-integral de 32 horas distribuídas em cinco dias. Nessas últimas, o professor tem dois turnos livres para planejamento, pois os estudantes frequentam a escola todas as manhãs e dois dias vão no contraturno. Já nas Escolas de regime Integral, estudantes e professores frequentam a escola todos os dias da semana de sete e meia da manhã às cinco da tarde. No turno da tarde, além de aulas de reforço são oferecidas ainda disciplinas como música e artes.

Os professores são escolhidos através de uma seleção interna na própria rede estadual de ensino. Estes recebem gratificações que variam de 1,99% a 1,59% dos seus salários, de acordo com a localização especial que está prevista no art. 3º da Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, também os gestores e secretários recebem gratificação conforme previsto na Lei nº 12.242 de 28 de junho de 2002. Esta gratificação coloca professores e gestores em posição privilegiada em relação aos demais, transformando o professor/a em quase um cargo de confiança, cobrado a vestir a camisa do governo, assumindo as metas como suas, assim como fazem as empresas. A amarra objetiva é a gratificação, o tempo, as tarefas assumidas que vão definindo o perfil desse profissional, além do que a gratificação é uma forma de utilização política para controle político dos professores, impedindo que estes se organizem e desenvolvam uma identidade de classe capaz de resistir às mais diversas formas de controle.

No início da implementação do PEI, a formação de professores, gestores e funcionários, segundo a coordenadora pedagógica do Programa, aconteceu durante seis meses com a proposta de acompanhamento bimestral.

No início das atividades da primeira escola, foi realizado um período de capacitação intensivo dos professores nos conteúdos das disciplinas. Nos novos centros, esse esforço é realizado anualmente. Há capacitações formais voltadas para o aprofundamento de conhecimento das disciplinas, de métodos de trabalho, de uso de laboratório, bem como para as diversas atividades interdisciplinares e de desenvolvimento do protagonismo juvenil (MAGALHÃES, 2008, p. 81).

Sobre o trabalho do professor/a foi possível reconhecermos, a partir das nossas análises, uma forma de utilização que nos levou à compreensão de como este se estabelece dentro das EREMs. Essa utilização tem a ver com o controle político dos profissionais dessas escolas. Pois se por um lado há uma valorização financeira, por outro eles são impedidos de se organizarem coletivamente, como disse a coordenadora pedagógica em entrevista: “nossos professores não fazem greve, vão para formação dia de sábado, o que causou sérios problemas com o sindicato”. Nesse sentido, não é apenas uma questão de valorização financeira, mas um controle da própria subjetividade do professor/a. Assim, podemos inferir que a escola a partir dessa constatação apresenta mais um elemento de aproximação com o novo modelo de acumulação flexível, pois segundo Alves (2007, p. 247), “a preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista” (...).

Além do que os professores destas unidades não podem faltar. No entanto, é importante dizer que não foi possível encontrar evidências documentadas sobre este fato já que encontramos grandes dificuldades de acesso a documentos e a encontrar professores dispostos a falar sobre o assunto, os que de alguma forma falaram sobre isto o fizeram informalmente. Por outro lado, em São Paulo, foi implementado o modelo de educação integral baseado no exemplo do ICE assim como em Pernambuco, que se por um lado vem sendo elogiado, por outro vem sendo criticado, especialmente em relação ao trabalho docente. Sobre a impossibilidade de falta do professor e sobre o seu perfil, uma diretora de uma Escola Integral em Sorocaba falou ao jornal *Cruzeiro do Sul* do dia 09/05/2013: “Tem de ter perfil. O regime é de educação plena e integral e não pode faltar”. Sobre o tipo de perfil, o professor de sociologia Ricardo Pereira da Silva, representante do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em entrevista a este mesmo jornal, diz que: “Entenda-se

como perfil o professor que tiver incorporado em seu trabalho o linguajar empresarial e cumprir metas, como acontece com as empresas”.

Nesta mesma reportagem, o representante do APEOESP alerta que o modelo de Educação Integral baseado no modelo implantado pelo empresário Marcos Magalhães presidente do ICE Pernambuco amplia a jornada escolar apenas com o único objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho. A justificativa do empresário sobre sua “preocupação” com a educação pode ser compreendida em suas próprias palavras: “há quase dez anos, nós, um grupo de empresários, achamos interessante dar um foco específico nos adolescentes. Nossas empresas sentem falta de quantidade e qualidade de jovens para o mercado de trabalho”. Sobre esta fala, o representante da APEOSP professor Ricardo Pereira da Silva afirma que

o Ensino Médio está associado à privatização, subordinação aos preceitos neoliberais dos organismos internacionais, doutrina do mercado, fragmentação do trabalho docente, perda de autonomia dos professores, apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos, autoritarismo didático e de conteúdos, tecnicismo pedagógico e principalmente intervenção de grupos privados na escola.³⁴

A esse respeito, acreditamos ser pertinente apresentar essa reflexão no sentido que a implementação do Programa no estado de São Paulo segue parâmetros similares a Pernambuco e, portanto, tem uma aproximação com a discussão desenvolvida neste trabalho, nos permitindo uma reflexão mais aprofundada demonstrando que para além de um conjunto de intenções, na realidade há um conjunto de interesses subjacentes à criação das Escolas de Referência, os quais tiram o foco de importantes discussões sobre a promoção de uma educação pública de qualidade no Ensino Médio.

A perspectiva de disseminação do modelo é reforçada pelo ICE, uma vez que mesmo não sendo o mesmo modelo, as funções gerais da escola são as mesmas: educar a juventude para a nova sociabilidade do capital, orientada para a empregabilidade. Outrossim, esse apresenta um caráter de falseamento, uma vez que a heterogeneidade da rede de Ensino Médio faz com que as melhores escolas atendam apenas a uma parcela da juventude.

Em consonância com a fala da coordenadora exposta acima, destacamos a análise de Magalhães (2008, p. 7) acerca dos professores das escolas públicas e seus sindicatos:

³⁴ Reportagem publicada na Edição de 09/05/2013 do Jornal Cruzeiro do Sul, na pág 12 do caderno A.

É notoriamente conhecido o corporativismo na área de educação no Brasil. Os sindicatos alimentam e fazem uso político disso. Um observador atento pode verificar que, nas últimas décadas, os acordos sindicais da categoria foram essencialmente centrados em dois temas: trabalhar menos e ganhar mais. Esses acordos e as brechas legais levaram a uma situação no mínimo, vergonhosa: em São Paulo, um professor pode legalmente estar ausente da escola por cerca de 100 dias letivos! E, ainda falam que são mal remunerados. Urge, pois, que os sindicatos se elevem a outro patamar, como atores deste processo e se unam ao movimento de melhoria da educação de uma maneira supra-partidária. Só assim entenderão que é por meio da melhoria do resultado da aprendizagem que os professores criarão condições de ser, ainda, melhor remunerados.

Este argumento vindo de um empresário em relação ao órgão representativo dos professores nos chama atenção já que é exatamente através dos sindicatos que a categoria se organiza podendo lutar contra as privatizações e os desmandos dos “reformadores empresariais” dentro da educação, denunciando e mostrando o interesse de classe por trás desse grupo. Além do mais, é uma afirmativa que necessita um estudo mais aprofundado, pois visto de forma superficial leva-nos a acreditar que a falta de vontade do professor é a causa da desqualificação da educação escolar, o que tira o foco das verdadeiras causas que a provocam, como as questões relativas à ineficiência do próprio modo de produção capitalista, ou mesmo a própria forma de organização gerencial adotada pela Educação que amplia o trabalho do professor/a aumentando a pressão para obter resultados e o responsabilizando pelos resultados negativos e pela má qualidade da educação, elementos que com o passar do tempo provocam vários problemas de saúde tanto físicos quanto psicológicos, questões que nos últimos anos vem sendo objeto de várias pesquisas.

Já em relação ao professor/a ainda segundo Magalhães (2008), ele tanto é vítima como vilão, além de demonstrar uma percepção sobre a profissão como algo apostólico e não como uma profissão como tantas outras com direitos e deveres, inclusive da luta por melhores salários contra a precarização do seu trabalho e por condições dignas de exercê-lo. Um piso salarial justo é condição *sine qua non* para o bom desempenho do professor/a, mas não apenas, esse deveria ser acompanhado de “um cuidadoso planejamento de ampliação do quadro de professores da rede pública e de distribuição interna do trabalho docente” (SCHLESENER, 2009, p. 168). Porém, vejamos o que Magalhães (2008, p. 7) fala sobre a condição do professor/a:

Eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu

trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados (...) Nos meus vários anos de convivência com o setor da educação pública, deparei-me com inúmeros profissionais dedicados, apóstolos da causa e que não mediam esforços para, apesar das circunstâncias, transmitem o máximo de seus conhecimentos aos alunos (...).

Conhecendo essas afirmativas, podemos compreender como as parcerias público-privadas se consolidaram no Estado de Pernambuco reconhecendo a filosofia subjacente a elas e como elas interferem diretamente no trabalho do professor/a e na vida cotidiana das escolas transformando as relações e definindo uma forma diferente de apropriação dos conhecimentos por parte dos jovens do Ensino Médio. Portanto, podemos constatar que é um parceiro que interfere na organização e nas relações de trabalho ferindo, inclusive, a constituição, o direito de organização.

Para a implementação de uma EREM, são necessários padrões mínimos para o funcionamento. De acordo com a Lei Complementar 125 no seu artigo 3º inciso VII, compete à Unidade Técnica de Coordenação do PEI “promover o planejamento para a expansão das EREMs e definir padrões básicos de funcionamento”. O problema em relação ao básico não é o que ele contém, mas o que ele exclui, o que é deixado de fora que de alguma forma pode prejudicar o seu funcionamento.

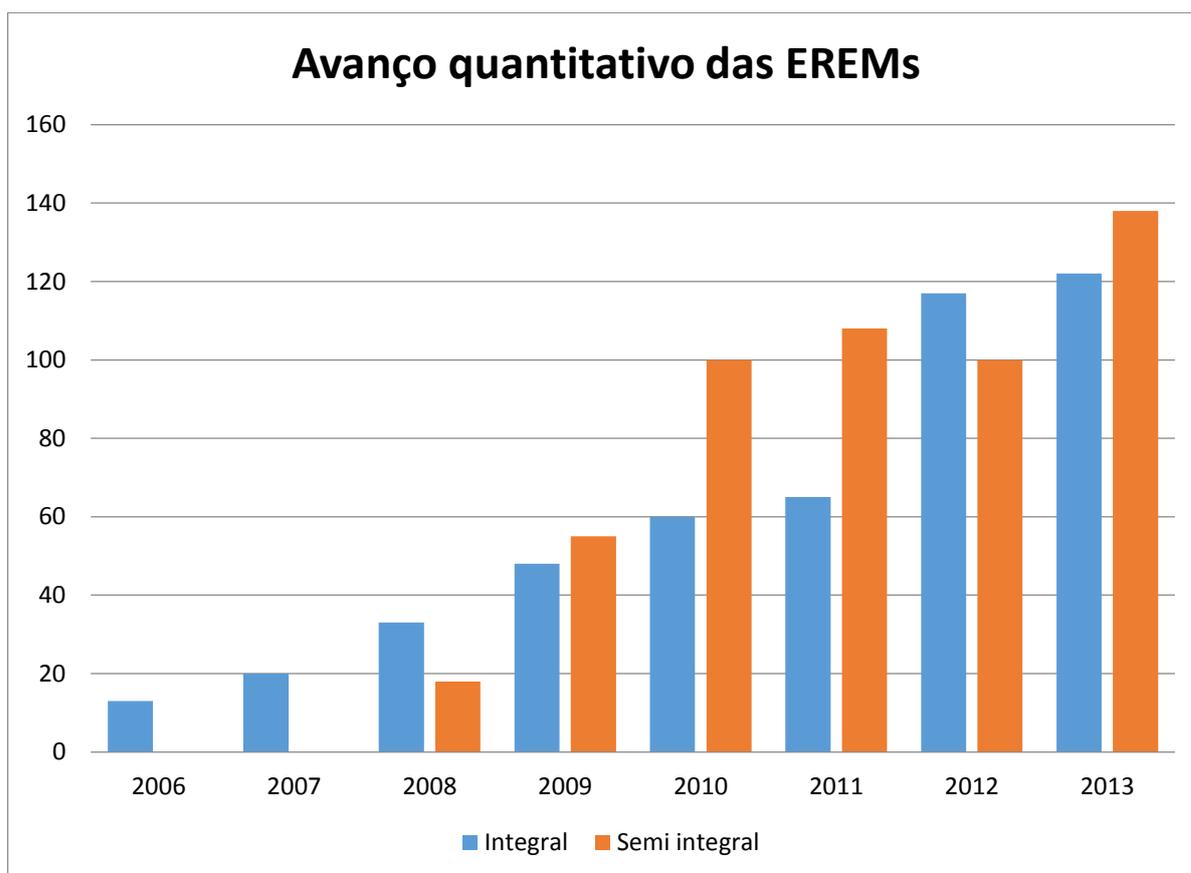
Em relação à infraestrutura e aos equipamentos necessários para o funcionamento das EREMs, a Coordenadora Pedagógica afirma que

(...) não pode inventar prédio novo pra escola. Muitas vezes as pessoas chegam numa escola de referência e diz: meu Deus, uma Escola de referência desse jeito. É desse jeito, porque é uma escola da rede que vai se transformando. Como a questão da infraestrutura física, a gente tem padrões mínimos de funcionamento. Esse ano a gente vai virar o ano e vai ter novas escolas, da rede. Em termos financeiros a gente só vai poder ajeitar essas escolas para o ano (2012), porque no orçamento desse ano (2011)... Eu não posso botar dinheiro para elas, então tá ficando um ano de atraso no sentido da adequação dos prédios (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Segundo reportagem veiculada no Diário de Pernambuco do dia 19 de janeiro de 2010, as características básicas para que uma EREM funcione são: 09 (nove), 12 (doze), 15 (quinze) ou 18 (dezoito) salas de aula; laboratórios de informática, línguas, biologia e física/matemática; ter biblioteca, refeitório, cozinha, recreio coberto e quadra coberta com vestiário. No entanto, nem todas as EREMs possuem todos esses elementos, pois, de acordo com a fala destacada acima da coordenadora pedagógica do PEI, os prédios não são novos por que é uma escola da rede que vai se transformando.

5.6 A expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio entre 2006 e 2013

Até o ano de 2013, as Escolas de Referência vêm passando por um processo de expansão, através do qual podemos analisar outros sentidos atribuídos a elas.³⁵ O gráfico em seguida expressa os números dessa expansão:



FONTE: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Como podemos observar, o governo Eduardo Campos herdou 13 Escolas de Tempo Integral da gestão de Jarbas Vasconcelos. Em seu processo de expansão até 2013, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o Programa passou a atender 110 mil estudantes distribuídos em 122 unidades que funcionam em horário integral e 138 oferecem jornada semi-integral. Essas EREMs estão distribuídas em 160 municípios e também no arquipélago de Fernando de Noronha. Segundo a Coordenadora Pedagógica, a meta do governo é implantar 300 escolas até 2014,

³⁵ Dados retirados do livreto produzido pela Secretaria de Educação de Pernambuco: Balanço das Ações 2012 (PERNAMBUCO, 2012a).

com as quais a demanda do Ensino Médio no Estado seria atendida. Porém, não é possível nem desejável que todas as escolas sejam de tempo integral até por que muitas famílias não querem que seus filhos passem o dia na escola por ter outras ocupações. A ideia é que em cada regional tenha uma escola regular de quatro horas e uma escola semi-integral. Portanto, dessas trezentas escolas cento e sessenta e cinco serão de tempo integral e o restante semi-integral dependendo da demanda da comunidade (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Em entrevista concedida ao Bom Dia Pernambuco de 10 de junho de 2011, o então Secretário de Educação de Pernambuco, Anderson Gomes, ratifica a meta de expansão apresentada pela coordenadora: “(...) até 2014, nós teremos 300 escolas em tempo e ensino integral, universalizando o ensino médio no Estado (...)”.³⁶ Aqui cabe um questionamento sobre o significado de universalizar o Ensino Médio, evidenciado pelo secretário, tendo em conta os números adversos para este nível de ensino e considerando, também, a distorção idade/série.

Segundo o Censo Escolar de 2010, o número de matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual, sem contar a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, foi de 367.813 (trezentos e sessenta e sete mil oitocentos e treze); desse universo 110 mil são atendidos pelo PEI. Em relação à distorção idade/série, o Censo Escolar aponta que, no 3º ano do Ensino Médio na Rede Estadual, essa chega a 57,19%. Significa dizer que menos da metade dos estudantes obtém êxito naquilo que a literatura concebe como sucesso escolar. Portanto, são questões bastante relevantes que precisam ser consideradas ao se falar em universalização, fato que demonstra que esse discurso está sendo utilizado para disseminar a falsa impressão que esses problemas serão solucionados em pouco tempo com a expansão das EREMs.

Observamos que a expansão das EREMs está na pauta da agenda política desenvolvida pelo governo do Estado de Pernambuco. No entanto, é preciso observar como essa ampliação acontece, para saber se não está sendo realizada de forma precária. Isto porque nem todas as escolas obedecem aos critérios básicos exigidos na Lei 125/2008; esses padrões são definidos pela Unidade Técnica de Coordenação do PEI. O Presidente do Sintepe (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), indicando a precariedade, falou para o blog “Tô no Rumo” em 18 de março de 2012. Heleno Araújo denunciou que as EREMs, apesar de ser uma boa ideia, a sua implantação e a sua expansão não foram adequadas, além do que o modelo não trouxe os resultados esperados nas avaliações do Idepe.

³⁶ Disponível em: www.pe360graus.com.

Achamos positivo que o aluno estude durante o dia todo e que os professores possam se dedicar exclusivamente a uma escola. Mas muitas escolas não têm estrutura para atender alunos durante o dia todo, pois faltam refeitórios e banheiros, o ensino técnico é precário (TÔ NO RUMO, 2012).

Em consonância com o exposto de acordo com reportagem do JC online de 25 de fevereiro de 2013, os estudantes do Ginásio Pernambucano protestaram contra a falta de estrutura e investimento na escola inaugurada há sete meses. Os estudantes levaram suas reivindicações até a Gerência Regional da Secretaria de Educação.

Segundo o grupo de 200 estudantes que participaram da mobilização, os laboratórios do colégio estão sem funcionar, os ar-condicionados ainda não foram instalados e os dias de turno integral não existem mais por falta de merenda escolar (JC ONLINE, 2013).³⁷

Ainda sobre esta problemática no Diário de Pernambuco, desta mesma data o estudante presidente do Grêmio Estudantil da referida escola afirmou que, desde a inauguração, os estudantes não estão usando os laboratórios por falta de condições. Segundo ele,

O calor é tão grande dentro da sala que algumas pessoas já chegaram até a desmaiar, ou passar mal. A gente também não pode usar o laboratório de química, por exemplo, porque a temperatura é muito alta e influencia nos experimentos (DIÁRIO DE PERNAMBUCO ON LINE, 2013)³⁸.

Nesse sentido, ressaltamos que esses problemas aparecem justamente na EREM considerada como modelo e que deu início ao PEI, o Ginásio Pernambucano. De maneira geral, apesar das Escolas de Tempo Integral e Semi-Integral fazerem parte do mesmo Programa, respondendo aos mesmos critérios de implantação presentes na Lei 125/2008, observamos que há uma desigualdade de oferta de escolarização entre as escolas, no que se refere à infraestrutura e ao funcionamento. Esta aparece como uma característica da “escola pública brasileira”. No entanto, a expansão precária e desigual é comunicada como transitória, demonstrando a utilização desse discurso mais uma vez criando uma ilusão de que em Pernambuco há um novo modelo de Escola sendo construído. Se essa desigualdade acontece entre as Escolas do mesmo Programa observemos as disparidades entre as EREMs e as Escolas de Ensino Médio da rede

³⁷ Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2013/02/25/alunos-do-ginasio-pernambuco-protestam-contrafalta-de-estrutura-74519.php>. Acesso em: 28/02/2013.

³⁸ Disponível em: www.diariodepernambuco.com. Acesso em: 28/02/2013.

considerando a diferença do custo aluno entre elas. No PEI, o custo por aluno é de R\$ 3.058,31 por ano, ao passo que na escola regular o custo aluno/ano é de R\$ 1.790.³⁹

De acordo com esses dados, podemos afirmar que a expansão das EREMs nem sempre acontece de forma a garantir as condições mínimas de funcionamento e de estruturas para que as atividades pedagógicas possam acontecer. Por outro lado, a produção de certo número de escolas modelo, que atendem às condições de bom funcionamento, se destaca aparecendo das escolas estão em vias de resolução. Nesse sentido, Algebaile (2009, p. 140) afirma que as escolas modelo cumprem dupla função: “de um lado, servem como propaganda, dando visibilidade à ação governamental no campo educacional e ‘atestando’ sua qualidade. De outro, atenuam o desconforto em relação às escolas degradadas, porque as tornam menos visíveis (...).

Sobre este aspecto, podemos afirmar que as EREMs cumprem este papel, na medida em que algumas são modelos pedagógicos, de infraestrutura e de gestão, fazendo parecer que a precariedade é transitória e a mudança é questão de tempo. Essa utilização acontece também em relação à expansão, quando o número de escolas semi-integral supera as de tempo integral, dando a impressão que todas as escolas têm o mesmo padrão de funcionamento, demonstrando a polarização quantidade x qualidade, que de acordo com Algebaile (2009) é explicativo da expansão da escola pública no Brasil. A autora aponta:

Os recursos de ação usados para garantir a expansão da oferta de vagas mostram que tal expansão não reproduziu simplesmente um modelo inadequado de escola, mas esteve implicada na produção de uma escola à qual passavam a caber funções diversas das que nos acostumamos a tratar como “própria da escola” (ALGEBAILLE, 2009, p. 140).

Nesta direção, a autora chama a atenção para a necessidade de se reconstruir conceitualmente a ideia de expansão, pois mais do que significar a presença da escola em diversas localidades do país ou a ampliação de vagas, há a necessidade de uma forma distinta dos modelos “formativos habitualmente tratados como a “escola” por excelência, e que polarizam as leituras negativas da escola pública brasileira” (ALGEBAILLE, 2009, p. 141). Além do mais, as EREMs, conforme discutido neste trabalho, têm assumido diversas funções as quais não são tratadas como “próprias da escola”, conforme reflexão apresentada acima.

5.7 A permanência do poder privado na organização e expansão das Escolas de Referência

³⁹ Disponível em: www.diariodepernambuco.com.br. Acesso em: 25/05/2012.

Continua presente aqui a ideia de que a influência do setor privado na educação pública contribui para o desenvolvimento qualitativo da mesma. Neste tópico apresentamos como a implementação do PEI foi se organizando de acordo com a necessidade de formação profissional exigida pelo novo modelo produtivo, o que se pode presumir pela própria inserção do empresariado no processo de implementação deste Programa.

Outro objetivo do PEI, presente na Lei 125, diz respeito às parcerias público e privado como forma de contribuir para disseminação e consolidação do programa. Conforme o parágrafo VIII do art. 2, o PEI teria a finalidade de “viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação integral no âmbito Estadual”. Esse mesmo objetivo aparece também no parágrafo XI: “articular e coordenar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, empresas públicas ou privadas, organizações civis sem fins lucrativos e institutos, visando ao fortalecimento do Programa, sua ampliação e melhoria do ensino”.

No Brasil, a disputa entre grupos privatistas e grupos que consideram a educação um bem público já atravessa décadas. No entanto, a partir das reformas empreendidas nos anos de 1990, esse debate ganhou força e a disputa se acirrou com a entrada efetiva dos empresários nos meios educacionais através dos acordos de cooperação assinados entre governos e grupos privados. Nos Estados Unidos, o termo “Corporate reformers” foi criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Segundo Freitas (2012b, p. 380), este se refere aos reformadores empresariais e reflete uma “coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é mais adequado para “consertar” a educação americana”. Nos parece que a ideia central exposta nesse pensamento carrega grande semelhança com as ideias que permeiam os acordos e convênios firmados entre o governo de Pernambuco e os “reformadores empresariais”.

Na mesma direção do que aconteceu nos Estados Unidos, no Brasil temos o movimento coordenado por empresários chamado “Todos pela Educação”, cujo presidente do conselho de Governança é o empresário Jorge Gerdau Johannpeter (grupo Gerdau) e que também é assessor da presidente Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Na Secretaria de Educação Básica do MEC está no comando outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari (FREITAS, 2012b). Isto para mostrar apenas alguns exemplos das conexões do setor privado com órgãos responsáveis por formular políticas educacionais em nosso país. Freitas (2012b) cita Taubman por este ter realizado um extenso estudo sobre a atuação dos “reformadores empresariais” nos

Estados Unidos e constata que, com o apoio de vários campos das ciências como psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência, constrói-se uma “cultura de auditoria”.

(...) cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle (TAUBMAN apud FREITAS, 2012b, p. 382).

Assim, o controle passa a ser essencial na busca de obter os melhores resultados, sem efetivamente ter de investir na formação da juventude, no sentido dessa ser capaz de lançar mão de uma gama de conhecimentos para realizar determinada atividade. Ao contrário, a necessidade é desenvolver habilidades que a faça realizar uma atividade com o mínimo de conhecimentos possíveis. Para Freitas (2012b, p. 382), Gilbert, discípulo de Skinner, foi quem melhor formulou uma “teoria da competência humana”. Para ele, “(...) pessoas competentes são aquelas que podem criar resultados valiosos sem o uso excessivo de comportamentos dispendiosos”. Analisando sobre desempenho, Gilbert chega à seguinte conclusão:

Para um dado resultado, a deficiência no desempenho sempre tem como sua causa imediata a deficiência no repertório comportamental, ou do ambiente que dá suporte ao repertório, ou em ambos. Mas, sua causa última será encontrada na deficiência do sistema de gestão (GILBERT apud FREITAS, 2012b, p. 382, grifos do autor).

Especificamente em relação às Escolas de Tempo Integral, as parcerias se efetivam a partir da mobilização do Instituto, mas também do PEI e dos seus gestores. Ainda segundo Magalhães (2008), a parceria se materializa no capital que agregam ao projeto, não exclusivamente sob a forma de incremento financeiro, mas também de financiamento e/ou desenvolvimento de projetos acadêmicos, científicos, culturais, artísticos ou esportivos.

A política de parceria do governo Eduardo se apresentou como diferente do seu antecessor ao anunciar o encerramento da parceria com o ICE, que praticamente coordenou o PROCENTRO. Entretanto, a presença do ICE e de outros parceiros na produção das Escolas de Referência mudou de forma, mas não de conteúdo.

Dentre seus parceiros destacamos os seguintes: a Associação Vida e Natureza (AVINA) fundação de origem suíça, responsável pela formação de Gestores Escolares na Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE e em Protagonismo Juvenil, bem como de professores de Ciências Exatas e da Natureza e Laboratoristas; Governo da República Federal da Alemanha, cuja parceria acontece sob a forma de implantação de laboratórios para o ensino da língua alemã e introdução das escolas no Programa PASCH e intercâmbios; Governo dos Estados Unidos,

com a implantação do Programa Access to the Future e intercâmbios; Junior Achievement, responsável pela implantação de programas de educação financeira, economia de mercado e empreendedorismo juvenil através dos programas Miniempresas e Torneio de Decisões Empresariais; e Modus Faciendi (MG), a parceria acontece através da implantação de ações formativas e desenvolvimento de instrumentos voltados à ação escolar nos âmbitos do Protagonismo Juvenil, da Educação para Valores, da Cultura da Trabalhabilidade, da Cultura de Paz e da Pedagogia da Presença (MAGALHÃES, 2008).

Como exemplo da atuação desses parceiros, segundo reportagem veiculada no dia 15/09/2011 no jornal Folha de Pernambuco, a EREM Ginásio Pernambucano desenvolve o programa Mini Empresa, coordenado pela Junior Achievement, associação sem fins lucrativos fundada nos Estados Unidos. O foco do projeto é na prática em negócios, economia e empreendedorismo, possibilitando ao aluno participante vivenciar o dia a dia de uma empresa. Já a EREM Cícero Dias conta com o programa “Núcleo Avançado em Educação (Nave)”, promovido pelo Instituto de responsabilidade social da Oi, oferecendo cursos de formação profissional que se complementam às tradicionais do Ensino Médio.

Segundo o site da Secretaria de Educação, o presidente da Refinaria Abreu e Lima se reuniu, no dia dois de fevereiro de 2012, com o então Secretário da Educação Anderson Gomes para discutir parcerias em projetos relacionados à formação profissional dos jovens. Neste mesmo dia, o Secretário e representantes do Instituto Empreender assinaram um acordo de cooperação para realização de projeto de profissionalização chamado “Enter Jovem Plus” que consiste em uma metodologia de qualificação social e profissional voltada para empregabilidade de jovens. Sobre o Projeto, podemos mencionar que é realizado pelo Instituto Empreender em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁴⁰, com governos municipais, estaduais e federal, bem como com organizações não governamentais e empresas privadas.

Ao observarmos essas parcerias percebemos que elas apontam para a ideia de que o PEI está sendo utilizado pelo governo para formação de mão de obra que atenda aos interesses de empresas da região. A escola para formação da mão de obra é uma questão definida na lei e não representa nenhuma novidade; esta se expressa na forma como vem se dando em parceria com a iniciativa privada e o modelo de Escola que ela representa. Nesse sentido, aqui existe uma

⁴⁰ Não é a primeira vez que a USAID estabelece acordos em relação à educação no Brasil; na década de 1960 em plena ditadura militar foi firmado um acordo entre o MEC e essa agência cujo objetivo era introduzir no Brasil o modelo educacional americano. Os estudantes reagiram fortemente contra denunciando seu caráter tecnicista e a submissão ideológica e intelectual aos Estados Unidos implícita nesse acordo (ARAÚJO, 2007).

relação entre educação e trabalho, na qual o trabalho abstrato, alienado, flexível passa a ser, nas EREMs, um princípio educativo. Ressaltamos que este tipo de utilização indica que o governo tenta passar a ideia de que as EREMs são uma ponte para a inserção no mercado de trabalho, demonstrando uma forma de utilização que leva a crença que a formação técnica oferecida nessas escolas atende especificamente às necessidades das empresas instaladas no Estado.

Segundo a Lei 125/2008, um dos objetivos do PEI é “(...) difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme vocação econômica da região” (art 2º, parágrafo III). A análise desse parágrafo nos leva a duas possibilidades de utilização das EREMs pelo governo. Em primeiro lugar, a utilização para controle e presença territorial, assim podemos pressupor que a esfera de atuação da escola está sendo ampliada, no sentido que esta serviria para atender à população onde há a ausência de outros setores do Estado, retomando o sentido de ausência em Lefebvre (2006); segundo Algebaile (2009, p. 328), este só se torna “possível a respeito de coisas, que em alguma medida, já são conhecidas ou suspeitadas”, ou seja, para a autora os “lugares marcados por ausência” dizem respeito a espaços onde a ausência concreta de outras instituições do Estado é sentida gerando desconforto e questionamentos exigindo de certa forma alguma resposta.

A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

Dessa forma, será que através do robustecimento do papel da escola no PEI, no sentido de transformação estrutural da escola com a ampliação da sua atuação, o Estado controla ou minimiza os conflitos e as contradições provocadas por sua ausência dando a aparente sensação de presença?

A outra forma de utilização é a formação para a empregabilidade e o empreendedorismo, como forma de enfrentar o fato de que não haverá emprego para todos. Assim, a função principal das EREMs é a formação dos jovens para a sociabilidade do capital. Devido à lógica do novo modelo de organização do trabalho, o toyotismo, que possui uma lógica interna de “produção enxuta”, do qual não faz parte o desenvolvimento de políticas de pleno emprego, tende a frustrar qualquer promessa integradora do mundo do trabalho (ALVES, 2007). Essa formação subsumida aos interesses do capital não representa de fato um avanço significativo, pois significa apenas “um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto a possibilidade

de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa de tarefas” (MACHADO, 1992, p. 19).

Ainda em relação ao conceito de empregabilidade, Alves (2007, p. 251) afirma que

O conceito de empregabilidade opera com clareza ideológica as contradições da mundialização do capital, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta” (uma das características do toyotismo), totalmente avesso às políticas de pleno emprego e geradora de desemprego e exclusão social. É por isso que a mundialização do capital tende a disseminar, como eixo estruturador de sua política de formação profissional, o conceito de empregabilidade, que aparece, com relativo consenso, seja entre as administrações neoliberais e seus opositores sociais-democratas, como requisito básico para superar a crise do desemprego.

Esse consenso acontece graças ao “complexo midiático” que sustenta as políticas neoliberais, que não está apenas circunscrita à esfera política partidária, mas disseminada por toda sociedade graças a um “poderoso mecanismo de produção de consciência e de um novo consentimento social às necessidades do capital” (ALVES, 2007, p. 250). No pensamento de Lefebvre, a indústria cultural, e aqui se inscrevem os instrumentos da mídia, atua na produção da subjetividade dos sujeitos, para ter o expectador como usuário, como consumidor. Essa indústria impõe novos sentidos e cria novas práticas; isto nos leva a perceber como essa mesma indústria, através da propaganda, está sendo utilizada pelo governo a fim de apresentar o PEI com um novo sentido e identidade para o Ensino Médio, estabelecendo novas práticas no interior da Escola. Podemos relacionar esse pensamento com os prêmios, com a divulgação dos destaques no IDEB e das viagens dos estudantes ao exterior, tentando passar a imagem de que as EREMs são iguais às escolas da classe média⁴¹.

A utilização da escola para outros fins, que não os educativos, levou a escola elementar, no Brasil, ao empobrecimento em relação a seus objetivos e a sua “utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino” (ALGEBAILLE, 2009, p. 331). Por conseguinte, isto acontece, também, devido à crescente desqualificação nos postos de trabalho que dividiu o processo educativo e deteriorou os conteúdos escolares, que, de acordo com Frigotto (1984), provocou a supremacia de métodos e das técnicas sobre os conteúdos.

⁴¹ Conforme reportagens veiculadas no Diário de Pernambuco em 30/04/11 e 06/08/12: “Jovens que vão ganhar o mundo” e “Diretores de escolas públicas dos EUA conhecem gestão escolar de Pernambuco”. E também no site da SEE em 06/02/2012: “Professores dos EUA na rede pública”. Além do Programa Ganhe o Mundo, amplamente divulgado pela mídia interna e externa.

Na atualidade, a Escola se apresenta com um grave quadro de precarização e “robustecimento”, por causa das utilizações concretas ou simbólicas da escola para realização de outras ações e atividades que inicialmente não cabiam a ela, o que a fragiliza exatamente nos aspectos que deveriam ser essenciais, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e de formação geral da juventude. Outras formas de parcerias são as internas, denominadas de ações integradas, que utilizam a escola para funcionar, como exemplo o espaço físico das EREMs sendo usado para o estabelecimento de Núcleos de Estudos e Gênero e Enfrentamento à Violência, que têm o objetivo de promover ações de formação e pesquisa em gênero e educação. Funcionam, basicamente, através de oficinas.

Segundo a fala de uma gestora, essa ação é importante para “transformar os estudantes em cidadãos de bem”. De acordo com a Secretária da Mulher, Cristina Buarque, ao explicar que o patriarcado não fez bem à sociedade brasileira, “A educação doméstica é fundamental para a mudança do país”.⁴² Assim a partir dessas falas podemos inferir que a educação doméstica é uma função que está sendo atribuída à escola. É preciso problematizar as raízes da violência de gênero e sua incidência em Pernambuco, pois o que parece é que essas falas apenas contribuem para reforçar a crença no papel redentor da Escola. E esta não poderá sozinha resolver todos os problemas que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Com a expansão da oferta de matrículas, a escola, segundo Algebaile (2009), sofreu pelos menos dois grandes impactos: um relacionado ao distanciamento da escola em relação à vida social dos novos segmentos populacionais que traziam para dentro deste espaço referências socioculturais e expectativas muito distintas das “funções” educacionais, nos levando assim para o segundo impacto que seria o fato dessa integração marginal, nas palavras da autora, ter sido de grande utilidade ao Estado, pois permitiu que esse atribuísse à escola ações diferentes da propriamente educacional:

Ensejou a formulação de propósitos e tarefas dirigidos à escola que, de um ponto de vista mais amplo, agregaram a essa instituição possibilidades de ação não inscritas no plano propriamente educacional, mas bastante úteis ao trabalho de domínio populacional e territorial que se fazia necessário nesse processo de formação do Estado (ALGEBAILLE, 2009, p. 147).

Esses propósitos contribuíram para que através da escola o Estado atingisse lugares antes não alcançados permitindo o controle e o domínio geográfico e populacional. Como por exemplo, para controle da juventude pobre, redução da desigualdade e da exclusão o que se

⁴² Disponível em www.educacao.pe.gov.br acesso em: 12/06/2012.

verifica no texto da mensagem n. 097/2008 enviada pelo Governador Eduardo Campos a ALEPE sobre a criação do PEI:

Com efeito, o fortalecimento da Educação Integral de qualidade, com a promoção de políticas integradas e sistematizadas que ampliem as oportunidades de aprendizagem significativas e emancipadoras aos estudantes representa forte instrumento de redução de exclusão e desigualdade social (PERNAMBUCO, 2008).

Nesse sentido, percebemos a utilização da escola e da educação integral como estratégia para reduzir a exclusão e a desigualdade social tratando essas questões de forma superficial, como se não tivessem inscritas em processos estruturais ligados à própria organização do sistema capitalista. Portanto, no tocante a essa capacidade de subverter o uso, as relações de propriedade foram ao longo da história invadindo domínios amplos da existência, alcançando costumes e alterando-os. Baseada na reflexão sobre a destruição da natureza, do valor no sentido do Uso, Algebaile (2009) discute sobre como o problema da escola brasileira não é a questão da expansão de vagas, uma vez que a baixa qualidade desta é identificada. Porém, a solução para esse problema, quando aparecia, é que estava deslocada da realidade. Acrescenta ainda que o Estado atribui à Escola ações diferentes da propriamente educacional, como pontuado acima.

Ainda sobre essa questão da interiorização das ações do Estado através da Educação, Frigotto (1984), analisando o resgate da Teoria do Capital Humano, a qual muitas vezes recebe uma nova roupagem, mas se presta aos mesmos propósitos políticos, afirma que a utilização dessa teoria se presta a uma dupla dimensão:

A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra (FRIGOTTO, 1984, p. 129).

Como podemos perceber, a mesma concepção está presente no PEI quando este através dos documentos legais afirma que a Educação e a formação oferecidas nas EREMs contribuem para diminuir as desigualdades regionais dentro do Estado de Pernambuco através da qualificação da juventude representando um importante instrumento de modernização e consequente desenvolvimento.

Neste tópico pudemos perceber elementos que estão subjacentes à criação do PEI que através das nossas análises foi possível desvelar as formas de utilização desse programa por

parte do governo, revelando o robustecimento da escola, ou seja, a ampliação de sua esfera de atuação. No entanto, o robustecimento não significa que a escola se torne mais forte, ao contrário o que acaba se fortalecendo é o poder daqueles que dirigem tais utilizações. Seguindo o caminho traçado por Algebaile (2009, p. 185), constatamos que a ampliação do poder sobre a escola e por meio dela garante a “produção de certo excedente de poder de bastante serventia na negociação das recomposições das forças políticas”.

Como hipótese dessa constatação, podemos indicar que se aproxima ao que aconteceu em Pernambuco em relação ao acordo firmado entre o Estado e o grupo de empresários do setor privado para reforma do Ginásio Pernambucano e consequente implementação do PEI, ampliando e fortalecendo o poder desses grupos na definição e direcionamento das políticas educativas no Estado, dessa forma garantindo um “excedente de poder” a esse grupo nas negociações das recomposições das forças políticas no Estado. Mas, também trouxe um retorno e um excedente de poder para o governo, que pode se caracterizar como ampliação da base eleitoral, financiamento de campanha ou mesmo o aumento do leque de relacionamento do governo com os empresários.

E, por fim, foi possível também perceber que ao passo que há uma valorização dos profissionais que atuam nas EREMs, por outro lado, busca a apropriação da própria subjetividade desses profissionais na medida em que estes têm seu trabalho ampliado. Há uma cobrança e responsabilização muito grande, além de serem proibidos de se organizarem, conforme direito estabelecido na Constituição. Nesse sentido, o caráter político presente na educação é reprimido e suprimido tornando-se uma educação alienada aos interesses do capital.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa partiu do questionamento sobre as utilizações do Programa de Educação Integral de Pernambuco. O movimento de apreensão das utilizações demandou a busca dos seguintes objetivos específicos: contextualizar e caracterizar a gênese da política de educação integral em Pernambuco, descrevendo as determinações para a criação do PEI; descrever a dinâmica de implantação e expansão das EREMs no estado de Pernambuco; analisar as funções e os significados atribuídos à educação integral pelo PEI.

Nesse sentido, a produção dos dados e a análise comprovaram que a política de educação integral em Pernambuco nasce seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida. Os Organismos Internacionais têm papel fundamental na orientação das políticas educacionais e exercem sua influência através de assistência técnica e empréstimos a partir dos quais passam a definir o modelo de educação que melhor atenda aos interesses da classe que representam, denotando que as políticas educacionais de um modo geral apresentam um viés classista, e em Pernambuco não é diferente. As EREMs cumprem, para o governo Eduardo, o papel de passar a promessa de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do Banco Mundial. No entanto, a literatura como já discutido mostra a incapacidade do capital na sua lógica incorrigível de integrar a juventude numa sociedade desintegradora por essência.

Esse movimento aconteceu em dois momentos: inicialmente, o governo Jarbas é marcado pelas PPPs, mais especificamente pela parceria, firmada mediante o Convênio de Cooperação Técnica 021/03 entre a SEDUC e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). A partir desse convênio é criado o PROCENTRO, responsável pela implantação dos Centros Experimentais de Ensino. Constatamos que a participação do setor privado, nesse primeiro momento, foi para além das questões de infraestrutura, se dando no que se refere a conteúdo, método e gestão. Assim, a gênese do programa é fortemente marcada pela presença do setor privado que utilizou-se do modelo gerencial transposto do mundo empresarial.

O segundo momento, o governo Eduardo, é marcado pela criação da Lei 125/2008 que transforma o PROCENTRO em uma “Política Pública” com o nome de Programa de Educação Integral (PEI). Notamos que, apesar desse governo anunciar o encerramento da parceria com o ICE, em essência a concepção de gestão empresarial formulada por este instituto não é alterada. Ao contrário, observamos, a partir das análises da referida lei, a ênfase no aprofundamento e

aperfeiçoamento do modelo anterior, ou seja, a presença do ICE e de outros parceiros na produção das EREMs mudou a forma, mas não o conteúdo.

Com o encerramento do convênio com o ICE, as Escolas (de tempo) Integral vêm passando por um processo de implantação crescente em prédios de escolas já existentes, na maioria das vezes. Destacamos que a própria nomenclatura - “Escola de Referência” – está sendo utilizada para apresentar o modelo de escola diferenciado sugerindo que dentro da própria rede há uma diferenciação no atendimento tanto administrativo quanto pedagógico, o que já leva a questionamentos do tipo o quão isso é benéfico para os estudantes e o quanto é possível uma universalização dessas escolas dentro da rede estadual de Pernambuco.

Observamos que a expansão vem se dando em relação ao tempo e ao espaço, e que estes sofrem manipulação. Em relação ao espaço, como assinalado acima, são escolas da rede que vão se transformando, e estas não apresentam boa infraestrutura para atender aos padrões estabelecidos pela Unidade Técnica de Cooperação do PEI, conforme já tratado neste trabalho. Essa desqualificação segue uma parte visível de um fenômeno mais amplo, tipicamente brasileiro, de “expansão escolar”, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi “ampliada para menos” (ALGEBAILLE, 2009). Essas ampliações permitiram as mais diversas utilizações que não limitadas ao campo educacional.

As diferentes tentativas de utilização da escola, através do fenômeno da expansão, trazem à tona duas dimensões inseparáveis que se influenciam mutuamente: “a expansão territorial da oferta ensejaria uma expansão da ‘territorialidade’ da ação escolar” (ALGEBAILLE, 2009, p. 328). Isto significa que os âmbitos da vida social onde a escola assumiria alguma autoridade para operar seriam ampliados e diversificados. Portanto, a presença da escola enseja a ausência de outras esferas do estado, o que nos traz a discussão, feita anteriormente, retomando Lefebvre (2006), sobre o sentido de ausência que de alguma forma diz respeito a coisas que de certa forma já são “conhecidas ou suspeitadas, que se tornam presentes por meio de evocação” (ALGEBAILLE, 2009, p. 328).

Já a expansão em relação ao tempo, podemos afirmar que a manipulação se deu através da maior quantidade de Escolas Semi-Integral, em relação às escolas de tempo integral, que não melhorou o espaço. Porém, passa a impressão que o número de escolas de referência vem aumentando, passando a ideia de “universalização”, sem, no entanto, representar a melhoria na qualidade. Ao longo deste trabalho procuramos evidenciar que o tipo de expansão dessas escolas resultou da sua intensa utilização para outros fins que não propriamente “educacionais”. O que nos levou ao termo “robustecimento” no sentido dado por Algebaile (2009, p. 329), que busca indicar uma modificação estrutural da escola que significa uma ampliação de sua esfera

de atuação que não corresponde a uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre estes novos campos e temas que migram para a escola. Portanto, nesse sentido, o termo não implica em ganhos ou melhorias, mas quer dizer que mais tarefas e coisas são atribuídas à escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento.

Nesse particular questionamos sobre o tipo de formação geral e técnica que está sendo ofertada, bem como questionamos sobre a implantação de um currículo pouco pautado numa perspectiva crítica e com um modelo baseado no desenvolvimento de competências, do protagonismo juvenil com um forte apelo ao empreendedorismo, o que demonstra a aproximação das EREMs com o modelo de escola exigido pelos reformadores da educação.

É importante destacar que no afã de reduzir indicadores educacionais adversos e obter bons resultados nas avaliações estandardizadas podem estar levando a Escola a desenvolver estratégias aligeiradas e que não consideram a formação da juventude como um processo contínuo e amplo cuja avaliação deve ser formativa e cotidiana, preocupada não em atingir os resultados das avaliações externas, mas um processo de tomada de decisões que visam ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem de modo que os jovens possam ser contemplados em suas várias potencialidades. A redução da formação da juventude a mera adaptação às condições do mercado e a constante fragmentação das práticas sociais e educativas são o que impede o entendimento da educação como um processo de formação integral.

Nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação é uma importante categoria presente no Programa analisado, e ela está baseada nas competências presente no Relatório “Jaques Delors”. É de amplo conhecimento que um dos seus lemas norteadores é o “aprender a aprender”. A partir das nossas análises, este é utilizado como mais uma forma de esvaziar a educação escolar da classe trabalhadora e aprimorar a educação das elites. Nessa ótica, o papel da escola passa a ser o de ensinar aquilo que terá utilidade garantida, no entanto, o papel da escola vai para além; esse empobrecimento utilitarista limita as capacidades de desenvolvimento humano no sentido de realização da satisfação plena.

Outro conceito importante que alicerça a concepção do Programa de Educação Integral é a Pedagogia das Competências. De acordo com o que foi exposto, a utilização desse termo para educação vem agregado às indicações dos empresários em meados dos anos de 1980. E tem como objetivo aproximar a escola da lógica empresarial, ou seja, formar trabalhadores polivalentes, flexíveis, capazes de trabalhar em grupo e resolver problemas na ação. Desse modo, a concepção de educação interdimensional, desenvolvida por Costa (2008), guarda estreita aproximação com essa lógica. Essa concepção fundamenta a proposta curricular das

EREMs, e tem suas bases no “Relatório Jacques Delors” e propõe reequilibrar as relações entre a razão, a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade. Essa filosofia é voltada para formação de valores e do Protagonismo Juvenil, além de trazer em seu bojo vários outros conceitos como autonomia, empreendedorismo, projeto de vida, competência, provocando uma salada de conceitos que não favorecem a formação integral do estudante, pelo contrário a superficializam.

Um trabalho desenvolvido sobre os auspícios da Pedagogia das Competências tem um caráter utilitarista, onde o processo de ensino-aprendizagem só tem sentido se ensina para fazer alguma coisa, ou seja, o que interessa é o que o jovem consegue fazer e não os conhecimentos que estes precisam lançar mão para realização de uma atividade. O que pressupõe que este jovem recebesse uma formação onde pudesse acessar diferentes e diversos saberes e não apenas aqueles conhecimentos construídos na ação. Pois pensar a formação da juventude subsumida às exigências do mundo empresarial é uma forma de legitimar e definir a distribuição de poder. Nesta perspectiva, as competências que serão desenvolvidas são aquelas que garantirão a empregabilidade, ou seja, aquelas que o mercado reconhece tornando o trabalhador produtivo ao máximo.

Neste aspecto, foi possível observar que as EREMs são anunciadas como uma forma de atender às necessidades do parque industrial de Pernambuco, através da construção do complexo de SUAPE, porém nos parece que este funciona mais como marketing. Aqui, cabe questionamento sobre a realidade dos jovens estudantes egressos e sobre quais as garantias da parceria com SUAPE de que os jovens serão absorvidos. No entanto, neste estudo não aprofundamos sobre como a formação técnica é oferecida no sentido de entender sua qualidade, se é uma formação de fato que atenda aos postos de trabalho oferecidos pelo citado complexo, ou mesmo como essa formação é percebida pelos estudantes. Importante retomar Algebaile (2009) para explicar que este tipo de utilização se insere em outro aspecto importante da ideia de robustecimento, que diz respeito à permeabilidade que se funda devido a sucessivas utilizações da escola, que acontecem com insistência e intensidade que tornam a escola um espaço permanente para objetivos transitórios e de curto alcance, que na maioria das vezes deixam em segundo plano o aspecto do ensino.

Ao analisar a utilização no sentido de controle da juventude pobre, fica evidente que a Educação Integral é oferecida como uma solução aos problemas da violência a qual os jovens pobres estão expostos, o que superficializa a discussão sobre os problemas estruturais da sociedade capitalista apresentando as EREMs como a solução dos problemas educacionais e sociais do Estado.

Outra forma de utilização do PEI que foi possível analisar é sobre os resultados positivos veiculados nacionalmente na mídia permitindo a quem está fora do Estado conhecer os bons resultados nas avaliações externas e internas pressupondo, sem uma análise mais apurada, que em Pernambuco foi encontrada a solução para os problemas da má qualidade da Educação Pública.

Além do mais foi possível observar que neste Programa há uma forte utilização política através do bônus e da gratificação oferecida às escolas que atingem as metas estabelecidas pelo pacto firmado entre essas e a Secretaria de Educação. Essa utilização vai no sentido de desmobilizar e enfraquecer a organização dos professores (as) permitindo que cada vez mais o governo controle a determinação das políticas educacionais provocando os desmandos e a inserção de setores privados na educação com o objetivo de atender aos interesses do capital.

A análise da utilização da gestão público-privada nos permitiu concluir que em Pernambuco ela encontrou terreno favorável para sua implantação, devido ao caráter das reformas neoliberais empreendidas desde o Governo Jarbas Vasconcelos e continuadas na gestão do governador Eduardo Campos, que aprofundou a visão gerencialista da educação do Estado de Pernambuco. Também foi possível perceber que esse modelo de gestão implantado em toda rede estadual foi traçado com a participação efetiva dos empresários tendo à frente o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE).

Em sintonia com o exposto, observamos que no Brasil a produção histórica da escola pública aconteceu por duas vias de produção, a saber: a produção de uma escola pobre para os pobres e a produção de escolas modernas, de “primeiro mundo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 124). A autora diz que a persistência da ideia de uma escola precária e sem qualidade pedagógica que tem indícios em um tempo passado não é infundada. Isto porque a abordagem sobre a produção da escola não considera e nem explora a análise da organicidade entre estas duas vias de produção. Sobre os projetos considerados inovadores e que guardam estreita relação com o objeto desse trabalho, a autora afirma que estes apesar de na sua concepção considerar o acesso de todos, isso não se concretizaria, pois seu alcance não depende da vontade de quem os produz, mas das relações que se estabelecem nas suas bases ao serem implantados. Nesta direção, as EREMs têm se constituído como uma chance para poucos, mas propagandeada como uma promessa para muitos.

Dessa forma, uma das hipóteses que se apresenta é que hoje continuamos a vivenciar um modelo dual de escola, ou seja, há uma escola onde jovens que não necessitam acessar tão cedo o mercado de trabalho estudam, alargam o tempo de sua formação e por outro lado há a escola onde, segundo Gramsci, o destino do estudante e sua futura atividade são

predeterminados, pois este, logo cedo, precisará assumir responsabilidades de garantir sua sobrevivência e muitas vezes de suas famílias, que o leva a antecipar sua entrada no mundo do trabalho. No entanto, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, devido à sua incapacidade e sua incorrigível lógica, como já assinalado, não é possível a integração da juventude. E sob esta perspectiva vivenciamos uma proliferação das escolas profissionalizantes, que privilegiam a formação do estudante de forma unilateral.

O objeto dessa pesquisa trouxe novos questionamentos que se apresentam como campo fértil de pesquisa como forma de entendimento sobre a inserção do setor privado na educação pública que pode prejudicar a construção de uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, poderá ser investigada a forma como o ensino técnico é vivenciado dentro das EREMs ou a forma como os jovens se apropriam da escola no sentido da insurreição do uso, assim como pensado por Lefebvre ao observar a superfície da sociedade e do social, lugar onde se dão os acontecimentos e as circunstâncias cotidianas o que implica pensar o que não é pensado. É neste lugar que se localiza o embate entre o Uso como apropriação e a troca como propriedade. A luta pelo Uso se estabelece no vivido (sociedade e social). Pensando em relação ao objeto dessa pesquisa, notamos que ao impor uma racionalidade, ou seja, uma nova forma de pensar a Escola através do PEI, conseqüentemente isto implicará numa alteração de costume. Enfim, as possibilidades estão abertas para que mais do que pensar a educação pública brasileira possamos transformá-la. Pois, assim como Mészáros (2008), acreditamos que só é possível uma transformação social emancipadora radical com a contribuição concreta e ativa da educação. Mas, uma educação pensada para além dos interesses do capital. Questionamentos sobre qual necessidade nós temos - formar trabalhadores competentes ou cidadãos críticos capazes de realizar seu trabalho compreendendo a forma como o mundo se organiza? - devem estar presentes nos debates e na organização das propostas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina, PR: Práxis; Bauru, SP: Canal 6, 2007.

AMADOR, P. A. Q. **As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a Rede Coque Viver**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2010.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 209-230, mai/ago/2011.

ANDRADE, F. A. (Con)Formação para um trabalho competente: A reforma do Ensino Médio no Brasil. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2004. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

ANDRADE, F. R. B. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no Brasil e no Ceará. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, A. V. **Política Pública, juventude e educação: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens na perspectiva dos atores envolvidos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2011.

ARAÚJO, D. A. P. **A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens-PROJOVEM**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2008.

ARAÚJO, L. C. P. **Orientação Profissional no Ensino Médio: da concepção a prática**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2003.

ARAÚJO, M. P. N. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

ASPIS, R. P. L. Ensino de filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 24, n. 64, p. 285-303, set/dez/2004.

AZEVEDO, L. C. S. S.; PEIXOTO, M. C. S. Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 295-303, mai/ago/2011.

BARROS, C. As políticas educacionais para o Ensino Médio e profissionalizante no Estado do Paraná. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2001. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 195-208, mai/ago/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CBE Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de março de 2012.

_____. **Projeto de Emenda à Constituição nº 134/2007**, de 15 de Agosto de 2007. Acrescenta parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dá nova redação ao parágrafo 1º do art. 211. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 15 de Março de 2012.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2009.

_____. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2011. Disponível em: <http://pronatecmec.gov.br>. Acesso em 28 de Maio de 2013.

CARDOZO, M. J. P. B. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2008. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. A Educação Profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal-RN, em 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CARVALHO, C. Os PCNs para o Ensino Médio: possibilidades e limites. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2005. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CAÚ, J. N. **PROJOVEM**: impactos da inclusão dos jovens – uma análise dos egressos da qualificação profissional no arco esporte e lazer em Recife. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2009.

CAVALCANTI, R. T. **Educação, Estado e Organizações Sociais**: um estudo sobre o papel do Observatório de Favelas na formulação e implementação de Políticas Públicas na RMR. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2011.

CÊA, G. S. S. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (org.). **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 32, n. 116. Campinas, jul/set 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CORDEIRO, E. P. B. **A reforma da Educação Profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: http://observatorio.saolucas.edu.br/arquivos/materiais/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em 27 de maio 2013

_____. **Educação**: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, G. L.C. O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal-RN, em 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 21, n. 70, p. 63-79, abril/2000.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO - Programa de governo Eduardo Campos (2011-2014). **O NOVO PERNAMBUCO: Melhor para trabalhar, melhor para viver**. (2010).

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FERREIRA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil e as políticas públicas de juventude: o projeto Agente Jovem e a formação das identidades juvenis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2010.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino face às reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 21, n. 70, p. 80-99, abril/2000.

FILGUEIRAS, L. et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida (org.). **Os anos Lula**. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FREITAS, L. C.de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Uma pós-Modernidade de Libertação: Reconstruindo as Esperanças**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

_____. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. 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. 2012b.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**: Um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GOTARDO, R. C. C.; VIRIATO, E. O. Integração curricular: o Ensino Médio Integrado e o PROEJA. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

GOUVEIA, K. R. **As implicações da reforma da Educação Profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, E. R. Política para o Ensino Médio e Educação Profissional. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2005. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

GUIMARÃES, E. R. Participação e Crise de identidades: política para o Ensino Médio e Educação Profissional. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, 2008a. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional:** discursos pedagógicos e práticas curriculares. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2008b.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HENRY, R. **Ginásio Pernambucano:** os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise.** Rio de Janeiro: Eduerj/Contraponto, 1999.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 21, n. 70, p. 15-39, abril/2000.

_____. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set/2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul/set/2011.

ICE BRASIL. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-dequalidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao/> Acesso em: 07 jun de 2012.

LAZZARESCHI, N. **Sociologia Geral.** Curitiba: IESDE, 2007.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escolar do ensino médio. **Cadernos CEDES.** Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 253-273, mai/ago/2011.

LEFEBVRE, H. **La presencia y La ausencia:** Contribución a La teoria de las representaciones. México: FCE, 2006.

LEHER, R. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em educação: o caso do GP**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2009.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 386-400, setembro/2002.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. M. A.; FRIGOTTO, G. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

MACHADO, L.; MACHADO, J. Globalização Capitalista e Apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado, Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MAGALHÃES, J. P. de A. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: _____ (org.). **Os anos Lula**. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

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

MAGALHÃES, P. S. **O consórcio social da juventude no contexto da política de educação profissional do Governo Lula (2003-2007): encontros e desencontros**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARIANO, A. S. A luta do MST por escolas públicas no campo: possibilidades de fazer uma escola comprometida com a transformação da sociedade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar/2003.

_____. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MELO S. D. G. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 231-251, mai/ago/2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul/set/2011.

MOTA, M. C. S. **Prática e cultura juvenil: na sinfonia do Ensino Médio confessional**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2002.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set/2011.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out-dez/2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, A. M. A. **Formação geral no SESI-PE e qualificação profissional no SENAI-PE: o projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2006.

_____. A (Des)Articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional). Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2008. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, M. A. A. **A materialização da integração entre qualificação profissional e a Formação Geral no âmbito do PROJOVEM em Recife-PE**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2009.

OLIVEIRA, M. R. N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (resolução CNE 03/98) - diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 21, n. 70, p. 40-62, abril/2000.

OLIVEIRA, R. Ensino Médio e Educação Profissional: Reformas excludentes. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2001. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2007. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

PELLISSARI, L. B. O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Porto de Galinhas-PE, em 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos CEDES**. Campinas-SP, v. 31, n. 84, p. 275-291, mai/ago/2011.

PEREIRA, U. A.; FRANÇA, M. Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET – RN. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal, RN, em 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

PERNAMBUCO. **Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003**. Que dispõe sobre a parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE.

_____. **Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008.** Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral.** Recife, 2010.

_____. Secretaria de Educação. **Balanço das Ações 2012.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **PE aumenta índices educacionais em todas as modalidades de ensino.** 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&cat=37&art=614>. Acesso em: 10 jul 2012

PERNAMBUCO JÁ. **Programa de Governo para Mudar Pernambuco:** síntese para discussão. Recife, 1998.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para à massificação barata da rede pública. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul/set/2011.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e Sociedade.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PONTES, A. P. F. S.; OLIVEIRA, R. O Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Porto de Galinhas-PE, em 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Artmed, 2010.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set/2011.

SANGARI, Instituto. **Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil.** 2012. Disponível em <http://www.sangari.com>. Acesso em 13 de Abril de 2012.

SANTOS, A. F. T. O novo Ensino Médio agora é para a vida: neoliberalismo, racionalidade instrumental, e a relação trabalho-educação na reforma do Ensino Secundário. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2001. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. Trabalho e Educação no “novo Ensino Médio”: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Poços de Caldas-MG, em 2003. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci.** Brasília: Liber Livro, 2009.

SEABRA, O. C. L. A Insurreição do Uso. In: MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. 2013: Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal>. Acesso em: 02/07/2013.

SILVA JR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 201-233, setembro/2002.

_____; FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul/set/2011.

SILVA, J. A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje.** Curitiba: CRV, 2012.

SINGER, A. **Os Sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SUHR, I. R. F. Reforma do Ensino Médio: o discurso da adequação às necessidades da produção e a naturalização da exclusão. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu, MG, em 2005. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

TORRES, A. R. **A construção dos saberes docentes no Ensino Médio**: influências da cultura escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2003.

TREVAS, J. T. **O indivíduo e a função educativa da escola**: uma análise de tendências subjetivas em alunos do Ensino Médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2003.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Chile: Vitrine para a América Latina? Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2001. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. Apontando para o céu e tropeçando na realidade. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu, MG, em 2004. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, outubro/2005.

ANEXOS

ANEXO A

LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.

Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, unidades escolares da Rede pública Estadual de Ensino, conforme estabelecido em Regulamento.

Art. 2º O Programa ora criado tem por finalidade:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;

II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;

VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual;

IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

Art. 3º Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação, vinculada ao gabinete de seu titular, a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar e executar as ações do Programa ora criado e, em especial:

I – estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas e gerenciais das Escolas de Referência em Ensino Médio;

II – gerenciar o processo de organização e funcionamento das Escolas de Referência, visando à melhoria da qualidade do ensino médio, a preparação para o trabalho e a inclusão social;

III – assegurar a unidade gerencial das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IV – planejar e executar programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa;

V – implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral;

VI – disseminar as experiências exitosas para as demais Escolas da Rede Estadual de Ensino;

VII – promover o planejamento para a expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e definir padrões básicos de funcionamento;

VIII – assegurar a interiorização das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IX – assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional;

X – gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento das Escolas de Referência associando a qualidade do ensino médio e a inclusão social;

XI – articular e coordenar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, empresas públicas ou privadas, organizações civis sem fins lucrativos e institutos, visando ao fortalecimento do Programa, sua ampliação e melhoria do ensino;

XII – assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horários, Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Escolas de Referência em Ensino Médio.

Art. 4º Os atuais Centros de Ensino Experimental ficam redenominados "Escolas de Referência em Ensino Médio".

Art. 5º O Programa de Educação Integral será executado, inicialmente, em 51 (cinquenta e uma) Escolas de Referência, das quais 33 (trinta e três) em jornada integral e 18 (dezoito) em jornada semi-integral, implementadas em pólos micro-regionais do Estado.

§ 1º Os diretores, secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenadores sócio-educacionais lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias.

§ 2º Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada Escola.

§ 3º O professor que exerça a função de Diretor nas Escolas de Referência, cumprirá jornada de trabalho em regime integral, com dedicação exclusiva.

§ 4º A gratificação de localização especial prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas "a" e "b" da [Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005](#), e alterações, será concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral, ora instituído.

§ 5º A seleção para o cargo de Diretor das Escolas de Referência dar-se-á conforme disposto em Regulamento.

Art. 6º Atribuir-se-á aos diretores e secretários das Escolas de Referência a gratificação de representação prevista na [Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002](#), e alterações.

Parágrafo único. Para fins do disposto no caput deste artigo, as Escolas de Referência ficam enquadradas como escolas de grande porte.

Art. 7º Ficam criados, no Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Poder Executivo, constante da [Lei nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007](#), e alterações, os cargos comissionados discriminados no Anexo I desta Lei Complementar.

Parágrafo único. Os cargos e funções de que trata o caput deste artigo serão alocados mediante Regulamento.

Art. 8º Ficam extintos, no Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Poder Executivo, constante da [Lei nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007](#), e alterações, os cargos comissionados discriminados no Anexo II desta Lei Complementar.

Art. 9º. As despesas com a execução da presente Lei Complementar correrão à conta de dotações orçamentárias próprias.

Art. 10. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário, e, em especial, o [Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004](#), a [Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004](#), e a [Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005](#).

Palácio do Campo das Princesas, em 10 de julho de 2008.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL

LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO

PAULO HENRIQUE SARAIVA CÂMARA

FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR

ANEXO B**LEI Nº 12.588, DE 21 DE MAIO DE 2004.**

(Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.)

Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, vinculada ao gabinete de seu titular, a Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental - UCP/CEE, unidade técnica, dotada de autonomia técnica, administrativa e financeira, a qual compete:

I - Planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental;

II - cumprir as obrigações que lhe forem imputadas em contratos e convênios celebrados com entidades públicas e privadas;

III - administrar os recursos financeiros alocados ao programa e as respectivas contas bancárias, promovendo sua contabilização gerencial e controlando sua adequada aplicação;

IV - realizar diretamente as licitações necessárias à execução das ações a cargo do programa e das unidades administrativas da Secretaria de Educação e Cultura nele envolvidas;

V - monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa, fixando os indicadores;

VI - promover a articulação com outros programas e projetos com objetos afins ao do programa.

Parágrafo único. Funcionará junto à UCP/CEE uma comissão de licitação.

Art. 2º A integração das unidades de ensino à rede de Centros de Ensino Experimental e Escolas de Referência, abrangidas pelo respectivo Programa, dar-se-á por ato do Secretário de Educação e Cultura, por proposta da Unidade Técnica de que trata a presente Lei.

Art. 3º Os cargos comissionados e funções gratificadas necessárias à gestão e execução do Programa serão alocados pelo Secretário de Educação e Cultura, dentre os cargos e funções vinculados a sua estrutura administrativa.

Art. 4º As despesas com a execução da presente Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 5º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 6º A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do campo das princesas em 21 de maio de 2004.

JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS

Governador do Estado

CELECINA DE SOUZA PONTUAL

RICARDO GUIMARÃES DA SILVA

MAURÍCIO ELISEU COSTA ROMÃO

RAUL JEAN LOUIS HENRY JÚNIOR

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado.

ANEXO C

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO nº 021/2003



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
Secretaria de Educação e Cultura

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E FINANCEIRA Nº 021/2003, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE PERNAMBUCO, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA E O INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE, PARA OS FINS QUE ESPECIFICA ABAIXO:

O ESTADO DE PERNAMBUCO, entidade de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 10.571.982/0001-25, neste ato representado pelo seu governador **Dr. JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS**, residente no Palácio do Campo das Princesas – Praça da República – Santo Antônio – Recife-PE, portador da carteira de identidade nº 595946-SSP/PE, CPF nº 001.054.574-34, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**; inscrita no CNPJ/MF sob o nº 10.572.071/0001-12, com sede na rua Siqueira Campos, nº 304, bairro de Santo Antônio, nesta cidade do Recife, doravante denominado simplesmente **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC**, neste ato representada pelo seu titular **Dr. MOZART NEVES RAMOS**, brasileiro, casado, engenheiro químico, residente e domiciliado nesta Cidade, portador da cédula de identidade RG nº 1.023.547-SSP/PE e do CPF/MF sob o nº 185.030.714-87, e o **INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE**, entidade civil sem fins lucrativos, regularmente constituída e com endereço na Rua Cais do Apolo, nº 222 – 11º andar, bairro do Recife, CEP 50.030-905, nesta cidade do Recife-PE, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 05.364.274/0001-83, doravante designado simplesmente **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE**, neste ato representado, nos termos do Estatuto Social pelo Presidente do Conselho de Administração, **Dr. MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES**, brasileiro, casado, engenheiro eletrônico, inscrito no CPF/MF sob o nº 021.241.064-49, portador da cédula de identidade RG nº 628.332-SSP/PE, residente e domiciliado na Alameda Argentina, nº 482, Alphaville II, Barueri, São Paulo-SP;

CONSIDERANDO que a causa da Educação e do Ensino Público, em especial do ensino médio, é dever e responsabilidade do Poder Público, mas sendo a base do bem comum, também implica co-responsabilidade da sociedade como condição para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano;

CONSIDERANDO que essa co-responsabilidade deve ser estimulada e disseminada na sociedade mediante as mais diversas formas de participação ativa, congregando entidade e pessoas como exercício de cidadania;



Isabela M. Sahn
Procuradora(a) do Estado de Pernambuco
Procuradoria Consultiva e TIALGI
Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

I – PRIMEIRO CONVENENTE/ SEDUC

Compete ao Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura, diretamente, através de um órgão, ou unidade administrativa específica de gerenciamento a ser instituída ou designada, na forma prevista na Lei Complementar nº 49/2003 – Art. 16 – que deverá ter existência durante o tempo de execução do presente convênio:

- a) definir e tornar disponível de forma gradual sete pólos micro-regionais, sempre escolhidos de comum acordo com o **SEGUNDO CONVENENTE/ICE** após análises de conveniência, oportunidade, perspectivas de resultados e viabilidade de recursos a serem obtidos junto à comunidade, dentre outros, com a finalidade de neles implantar ou desenvolver "centros educacionais de excelência", segundo modelo cujos princípios básicos estarão previamente definidos, quanto a recursos – humanos, técnicos e materiais – e a ações a serem desenvolvidas;
- b) oferecer as instalações físicas de unidades de ensino e o corpo técnico, necessário à implantação dos "centros";
- c) recrutar e ou selecionar os alunos, professores e pessoal de apoio que serão envolvidos na tarefa em cada um dos "centros", segundo critérios definidos em conjunto com o **SEGUNDO CONVENENTE/ICE** que garantam, conforme o caso, o acesso mediante requisitos prévios, objetivos e públicos, bem como a universalidade e gratuidade, preservando a obediência às leis e a compatibilidade com os objetivos do convênio;
- d) desenvolver, no exercício da co-responsabilidade e da co-gestão, em conjunto com o outro convenente, as demais ações que sejam previstas nos termos complementares ou se façam necessárias;
- e) expedir os instrumentos legais ou normativos que, a juízo das partes, sejam indispensáveis ou necessários ao desenvolvimentos dos objetivos e atividades previstas no presente convênio.

II – SEGUNDO CONVENENTE/ ICE

- a) prover recursos técnicos, materiais e financeiros necessários ou suplementares às atividades a serem desenvolvidas nos "centros";
- b) participar, em sistema de co-gestão e co-responsabilidade, dos órgãos de planejamento, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas em razão do presente convênio em cada um dos pólos escolhidos;
- c) instituir e participar de instrumentos ou órgãos de auxílio, co-gestão, supervisão, fiscalização e controle, sem prejuízo dos demais controles legais ou institucionais, de molde a possibilitar o permanente acompanhamento das atividades, contribuindo e conferindo seu padrão de excelência e eficiência;
- d) mobilizar pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no presente convênio;



3

Isabela de Sá
Procuradora do Estado
Procuradoria Consultiva
Dept. de Licitações, Contratos e...

- e) estimular, a partir da experiência dos "centros", a participação e co-responsabilidade de pessoas, empresas e outras organizações da comunidade, nas ações relativas à causa do ensino médio público e gratuito, no Estado de Pernambuco.

PARÁGRAFO ÚNICO: Sem prejuízo do objetivo principal e das atribuições e competências acima definidas, os convenientes e intervenientes poderão estabelecer e definir competência para desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias, formalizando-as, se for o caso, mediante TERMOS COMPLEMENTARES ao presente convênio, os quais, uma vez celebrados e publicados seus extratos, reputar-se-ão como integrantes do mesmo convênio obrigando desde logo seus partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DOS TERMOS COMPLEMENTARES

Fará parte integrante e complementar deste convênio o Termo Complementar anexo, com o fito de documentar de forma específica a forma como as ações serão desenvolvidas inicialmente, com a definição dos propósitos, princípios e as responsabilidades e atribuições de cada integrante dentro do plano operacional do primeiro "centro" de que trata a Cláusula Terceira, item I.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o Termo Complementar acima aludido, o presente convênio deverá ser complementado, periodicamente, por outros TERMOS COMPLEMENTARES, na medida das necessidades, com novas definições ou ajustes, os quais se integrarão ao convênio como se nele previsto e, uma vez publicados por extrato no Diário Oficial do Estado, passarão a obrigar as partes convenientes e intervenientes na forma prevista no parágrafo único ao item II da Cláusula Terceira.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS

Para o pleno desenvolvimento dos objetivos previstos na Cláusula Primeira as partes se obrigam a contribuir com os recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros necessários, os quais serão alocados e empregados de acordo com os órgãos de gestão e gerenciamento de cada "centro" segundo os Termos Complementares e planos de trabalho específicos aprovados pelos convenientes e intervenientes, sempre sob a orientação e supervisão da unidade administrativa prevista no item I da Cláusula Terceira.

§1º. – Os recursos técnicos e financeiros para atendimento à execução do presente convênio, pelo **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC**, correrão a conta de dotação orçamentária própria, destinada ao custeio da organização e gestão da rede escolar na educação básica, incluídos no orçamento geral do Estado, e alocados conforme a sua natureza, em cada exercício, mediante Termo Aditivo, sem que haja transferência destes recursos ao **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE**.



AA

Isabelle M. Sano
Procuradora do Estado de PE
Procuradoria Consultiva e Fiscal
Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

§2º. – Os recursos técnicos e financeiros a serem aportados pelo **SEGUNDO CONVENIENTE** constituir-se-ão de contribuições em bens ou dinheiro, doações, cessão de uso, comodatos e bolsas ou outros recursos, próprios ou de terceiros.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESPONSABILIZAÇÃO DOS CONVENIENTES

O convênio deverá ser executado fielmente pelos convenientes, de acordo com as cláusulas pactuadas e a legislação pertinente, respondendo cada uma delas pelas conseqüências de sua inexecução total ou parcial a que tiver dado causa

PARÁGRAFO ÚNICO - A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária para a execução do objeto deste Convênio não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC**.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO

O presente convênio será publicado por extrato, no Diário Oficial do Estado, dando-se conhecimento do mesmo à Assembléia Legislativa e/ou à Câmara Municipal, em cumprimento ao disposto no parágrafo 2º do artigo 116, da Lei 8.666/93.

CLÁUSULA OITAVA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo inicial de vigência do presente convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demanda longo prazo para se aferir resultados, é de 05 (cinco) anos, contados da data de sua assinatura, podendo no entanto ser prorrogada sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenientes.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o prazo mínimo inicial estipulado, sendo da natureza dos convênios a possibilidade de cada conveniente livremente denunciá-los, as obrigações assumidas segundo os Termos Complementares ficarão mantidas, procedendo-se, conforme o caso, aos ajustes ou indenizações respectivas na hipótese de retirada.

CLÁUSULA NONA – DO ADITAMENTO

As alterações por ventura necessárias ao fiel cumprimento do objeto deste convênio serão efetivadas mediante prévio Termo Aditivo, que o integrará para todos os efeitos legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA RESCISÃO



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
 Isabela M. Sabó
 Procuradora do Estado de
 Procuradoria Consultiva e BALC
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

[Handwritten initials]

O presente convênio será rescindido antecipadamente caso se evidencie a inviabilidade ou impossibilidade de alcançar os objetivos estabelecidos.

PARÁGRAFO ÚNICO: As demais hipóteses de rescisão serão estabelecidas em Termo Complementar e contrato que definirão a execução das obrigações pendentes e o destino dos bens utilizados na execução dos programas previstos no presente convênio.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – AÇÃO PROMOCIONAL

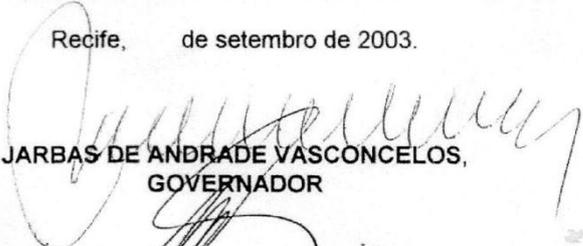
Os partícipes ajustam que qualquer ação promocional relacionada com os objetivos deste convênio terá, obrigatória e exclusivamente, finalidade institucional, informativa, impessoal e educativa, destacando a participação da **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC** e de eventuais empresas privadas que venham a se associar aos esforços do **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE** e sempre que possível estimulando a participação co-responsável de pessoas e organizações da comunidade.

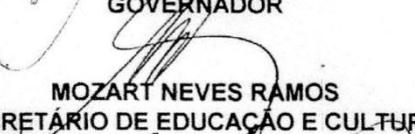
CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

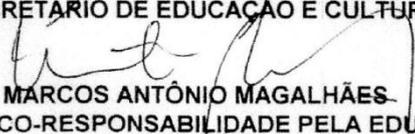
Fica desde já eleito pelas convenientes, o foro da Comarca do Recife, para dirimir as dúvidas ou questões suscitadas na execução do presente convênio.

E por estarem assim justas e acordadas, firmam o presente Convênio em 04 (quatro) vias, de igual teor e forma para único efeito de direito, na presença de 02 (duas) testemunhas que a tudo assistiram e, que também o subscrevem.

Recife, de setembro de 2003.


JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS,
GOVERNADOR


MOZART NEVES RAMOS
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

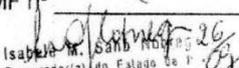

MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES
INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE

TESTEMUNHAS:

1. _____ CPF/MF nº _____ 2. _____ CPF/MF nº _____



6

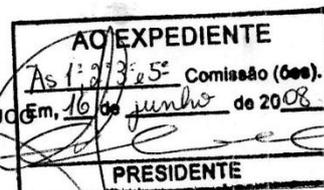

 Isabela M. Sampaio
 Procurador(a) do Estado de Pernambuco
 Procuradoria Consultiva e DALCI
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

ANEXO D

MENSAGEM nº 097/2008



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO



MENSAGEM Nº 097 /2008

Recife, 16 de junho de 2008

Senhor Presidente,

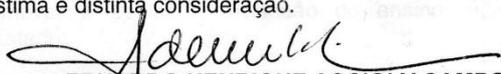
Encaminho a Vossa Excelência, para deliberação dessa Egrégia Assembléia Legislativa, o anexo Projeto de Lei Complementar, que cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

O projeto em apreço trata de compromisso do Governo do Estado em desenvolver políticas públicas de educação de ensino médio e profissional de qualidade como instrumento do direito à cidadania, componente essencial do trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

Com efeito, o fortalecimento da educação integral de qualidade, com a promoção de políticas integradas e sistematizadas que ampliem as oportunidades de aprendizagem significativas e emancipadoras aos estudantes representa forte instrumento de redução de exclusão e desigualdade social.

Certo da compreensão dos membros que compõem essa ilustre Casa na apreciação da matéria que ora submeto para Vossa consideração, solicito a observância do regime de urgência de que trata o artigo 21 da Constituição Estadual na tramitação do anexo Projeto de Lei.

Na oportunidade, reitero a Vossa Excelência e a seus ilustres Pares os meus protestos de alta estima e distinta consideração.


EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
 Governador do Estado

Excelentíssimo Senhor
 Deputado **GUILHERME UCHÔA**
 DD. Presidente da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco
 NESTA

ANEXO E

REPORTAGENS

PERNAMBUCO.COM



Ginásio Pernambucano reabre as portas

Investimento da ordem de R\$ 4,3 milhões tenta restaurar o GP como escola de referência no Estado

O Ginásio Pernambucano reabre suas portas hoje, após quase dois anos de reformas bancadas pela iniciativa privada. Foram R\$ 3 milhões de investimentos na parte física do prédio e outros R\$ 1,3 milhão para compra de equipamentos, numa tentativa do empresariado nacional de recuperar a antiga glória daquele que já foi um dos colégios mais tradicionais do País. A retomada das aulas só acontece em 2003, mas até lá o GP estará aberto à visitação e terá suas salas utilizadas na discussão sobre o modelo pedagógico e de gestão a ser implantado, bem como cursos de capacitação.

O novo GP vai contar com 16 salas de aula, cada uma com capacidade para 45 estudantes. Todas serão equipadas com computador conectados entre si e ao Museu de Ciências Naturais, à biblioteca e aos laboratórios de informática, de multimeios e de línguas, para que possam ser realizadas consultas em tempo real e aulas mais interativas. Além destes espaços, há ainda um auditório e um salão nobre. Com a retomada da qualidade física, os investidores esperam também uma recuperação da qualidade pedagógica, para que o Ginásio volte a ser referência na educação de jovens.

A unidade passará a oferecer apenas o Ensino Médio, com cerca de 1,8 mil vagas. De acordo com o secretário de Educação do Estado, Chico de Assis, os alunos da rede pública serão submetidos a um exame de seleção que decidirá quem poderá estudar no novo GP. "Todos terão chances, não só aqueles que já eram alunos do Ginásio antes da reforma. Mas as vagas são destinadas exclusivamente aos estudantes de escola pública", declarou. Os professores também serão selecionados pelo grau de capacitação, dentre os melhores profissionais da Secretaria Estadual de Educação.

NOVO ESPAÇO - Os alunos restantes - antes de fechar as portas, o GP contava mais de 3 mil estudantes, do Ensino Fundamental ao Médio - vão continuar tendo aulas no antigo prédio da Faculdade de Engenharia da UFPE, na rua do Hospício. De acordo com o secretário de Educação, ele também deve passar por uma reforma e se transformar numa unidade de ensino separada do GP, com a denominação Colégio Estadual de Pernambuco. As próprias empresas que investiram no ginásio também bancariam esta recuperação.

O modelo pedagógico, assim como a direção do novo GP, ainda será estudado. Para definir questões como esta, o será criado um conselho do qual participarão, além de funcionários do Governo do Estado, representantes das empresas que investiram na recuperação. "Daremos um novo caráter à gestão do Ginásio, com uma ampla participação da sociedade", declarou Chico de Assis. A cerimônia de inauguração acontece às 11h, num evento aberto ao público.

[Índice geral](#)

[Índice do caderno](#)

[Concurso é anulado. E agora?](#)

[As "queridinhas" do ensino público](#)

[A publicidade saiu, o esqueleto ficou](#)

[Diário Urbano](#)

[Preso homem acusado de assaltos em Porto](#)

[Vaga Especial // Vítima de vândalos](#)

[Negociante de artes // Reconstituição de morte em Boa Viagem](#)

[Olinda e Paulista passarão 24 horas sem água](#)

[Bocas-de-lobo viram problema no Espinheiro](#)

[Foto do Leitor // No Alto da Loira, pessoas com deficiência sofrem para se locomover em escadarias](#)

[Segurança // Assaltos tiram a paz de quem busca atendimento de saúde em Paulista](#)

[Iluminação Pública // Rua do Abacate, em Rio Doce, está há dois meses sem luz nos postes](#)

[Limpeza Urbana // Prefeitura de Olinda pede ajuda de moradores para limpar cidade](#)

[Abastecimento // Falta água no Ipsep depois das obras de saneamento básico](#)

[Trânsito // Sem fiscalização, tráfego fica difícil nas ruas do Recife](#)

[Concurso // UFPE oferece 30 vagas de professor](#)

[Home](#) [Política](#) [Brasil](#) [Mundo](#) [Economia](#) [Superesportes](#) [Vida Urbana](#) [Viver](#) [B](#)



As mais procuradas

1. Escola João Barbalho (Boa Vista) - 1.957 solicitações de matrícula para 265 vagas
2. Escola Professor Pedro Augusto Carneiro Leão (Fundão) - 1.930 solicitações de matrícula para 232 vagas
3. Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (Rua da Aurora, Santo Amaro) - nenhuma vaga disponibilizada para alunos novatos e 1.844 solicitações de matrícula
4. Escola Luiz Delgado (Boa Vista) - 1.709 solicitações de matrícula para 483 vagas
5. Escola Ginásio Pernambucano (Rua do Hospício, Boa Vista) - todas as vagas disponibilizadas para o 1º ano foram preenchidas por alunos da própria escola ou de outras instituições estaduais
6. Liceu de Artes e Ofício (Boa Vista) - 1.552 solicitações de matrícula para 55 vagas
7. Escola de Referência Senador Paulo Pessoa Guerra (Tejipió) - 1.506 solicitações de matrícula para 163 vagas
8. Escola Sizenando Silveira (Santo Amaro) - 1.463 solicitações de matrícula para 174 vagas
9. Escola Monsenhor Francisco Salles (Boa Vista) - 1.237 solicitações de matrícula para 243 vagas
10. Escola de Referência Arnaldo Carneiro Leão (Maranguape 1) - 1.266 registros de demanda para 325 vagas

Características das escolas de referência:

Têm 9, 12, 15 ou 18 salas de aula

Possuem laboratórios de informática, línguas, biologia e física / matemática

Têm biblioteca, refeitório, cozinha, recreio coberto e quadra coberta com vestiário

(*) Os números são de contatos recebidos via call center e internet e não refletem, necessariamente, a quantidade de estudantes interessados em cada uma dessas escolas

Fonte: Secretaria Estadual de Educação

0 comentário(s) | [Comente essa notícia](#) | [Leia os comentários](#)

[x Voltar](#)

COMPARTILHE A NOTÍCIA

Escolas de Referência do Estado conquistam nota acima da média no Enem

Educação, Pernambuco

As escolas de referência do Estado, aquelas que adotam o modelo de educação integral, tiveram nota acima da média nacional no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano passado. Das 51 unidades nas quais os alunos passam o dia inteiro estudando, 45 alcançaram 542,21 pontos. A média do País foi de 511,21. Entre as 10 instituições desse modelo que contaram com participação de mais de 75% dos estudantes, seis estão localizadas no interior pernambucano.

O Inep dividiu as notas das escolas em quatro grupos de acordo com a participação (escolas com mais de 75% de participantes, de 50% a 75%, 25% a 50% e menos de 25%). O JC utilizou como critério de classificação para apontar as dez com melhor desempenho as escolas de referência que tiveram maior número de participantes, ou seja, apenas o primeiro grupo.

Nesse ranking, a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Adauto Carvalho, localizada em Serra Talhada, Sertão de Pernambuco, foi a primeira colocada, atingindo 586,96 pontos. Comparada com as escolas públicas, ela ocupa a 9ª posição, mas cai para a 105ª colocação se classificada junto a todos os colégios avaliados no Estado. “Estamos orgulhosos porque vemos que nosso trabalho está dando resultados. Os alunos contam com revisões, aprendem com uso de recursos tecnológicos e com professores compromissados”, comenta a secretária escolar da unidade, Geâne Pires. O resultado também é visto na aprovação dos alunos nos vestibulares. Dos 196 que concluíram o ensino médio em 2010, cerca de 150 ingressaram no ensino superior.

Das 877 unidades públicas e privadas avaliadas no Estado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apenas 237 conseguiram atingir a média. Dessas, 45 são escolas de referência e representam 18,9%. A Escola de Referência de Timbaúba, na Mata Norte, ocupa a segunda colocação entre elas. “Apesar do resultado satisfatório, fruto de um trabalho coletivo, ainda temos muito a fazer”, diz o gestor, Antônio Barbosa. No ano passado, a escola tinha 256 alunos no 3º ano, três deles conseguiram vaga no curso de Medicina nas universidades públicas, um dos mais concorridos.

A Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim, localizada no bairro do Monteiro, Zona Norte do Recife, ficou em 7º lugar entre as unidades de educação integral do Estado. A instituição obteve a quinta melhor nota do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), empatada com as unidades de Timbaúba e Serra Talhada. “Esses resultados são um incentivo e nos dá vontade de fazer melhor”, diz o estudante Leandro Cansanção, 17 anos.

Para o secretário Estadual de Educação, Anderson Gomes, entre os diferenciais das escolas que adotam o modelo de educação integral estão a carga horária mais extensa, a realização de atividades extra-classe e a dedicação dos professores. “O resultado do Enem nos mostra que estamos no caminho certo. Nossa meta é ampliar de 173 para 300 escolas nesse modelo até 2014”, afirma. Entre os projetos a serem implementados ainda este ano está a oferta de cursos técnicos de curta duração para esses alunos. Atualmente, a rede estadual tem 100 mil estudantes no 3º ano do ensino médio.

Do Jornal do Commercio



Índice geral

Índice do caderno

Estado terá mais 57 escolas de referência

Diário Urbano

Assalto, tiroteio e fuga na Encruzilhada

Flagrante // Grupo preso com arma roubada da PF

Timbaúba // Assaltantes deixam cidade sem telefone

Camaragibe // Três jovens são mortos em casa

Arquitetura nacional perde Borsoi

Vacina contra a dengue

Reforço na saúde // Contratação de 306 médicos

Academia das cidades // Programa será levado aos EUA

Para ministro, combate às drogas é ineficiente

Direito de Família

UFRPE comemora 97 anos

O fim da luta de Aline Coelho

Poço da panela // Ladrões levam Kombi de crianças carentes

Crime // Policial presa por extorsão em Boa Viagem

Um grande encontro no TRF

OAB-PE // Oliveira entra com denúncia contra Asfora

Polícia civil // Justiça considera paralisação ilegal

Estado terá mais 57 escolas de referência

Educação // Serão 160 centros de ensino funcionando em horário integral e semi-integral já no ano letivo de 2010

O governo do estado anunciou ontem a implantação de 57 escolas de referência já para o ano letivo de 2010. Com isso, Pernambuco passará a contar com 160 centros de ensino funcionando em horário integral (45 horas semanais) e semi-integral (35 horas semanais). Atualmente são 103. Esses novos estabelecimentos de ensino possibilitarão que 18.360 jovens possam estudar em horário integral ou semi, com um ensino diferenciado. A matriz curricular prevista para eles engloba, além das disciplinas normais do ensino médio, cursos profissionalizantes. O ingresso nessas escolas terá o mesmo esquema para os alunos novatos da rede, ou seja, os interessados devem se basear no mesmo calendário que foi divulgado pela Secretaria Estadual de Educação, no último domingo. A pré-matrícula deve ser feita, preferencialmente, pela internet até o dia 26 de dezembro.



Secretário Danilo Cabral, governador Eduardo Campos e o reitor Walmar Corrêa selaram parceria para formação de professores. Foto: Alyne Pinheiro/Divulgação

A prioridade para preenchimento das vagas, de acordo com o secretário estadual de Educação, Danilo Cabral, será dos alunos que estudam em escolas que só oferecem turmas até o ensino fundamental. A maioria desses centros de referência vai passar a funcionar em estabelecimentos que já existem, após adaptação ao novo modelo de escola, e os professores também devem ser os mesmos. No entanto, antes da efetivação, eles vão passar por uma seleção através de uma prova de conhecimento na área de educação e na análise do currículo.

A escolha dos municípios que vão receber os novos estabelecimentos de ensino atendeu aos critérios de necessidade de interiorização dos centros, da área a ser atendida pelo Governo Presente (programa destinado às regiões com alto índice de violência) e da demanda para o ensino médio. As escolas serão instaladas em 35 municípios, dos quais 23 mais o arquipélago de Fernando de Noronha vão sediar um estabelecimento desse tipo pela primeira vez.

"O ensino médio é uma responsabilidade do estado. E, desde o início da gestão, demonstramos essa preocupação", afirmou o secretário Danilo Cabral. O governador Eduardo Campos ressaltou que estão sendo investidos R\$ 55 milhões na construção e reforma das escolas, e mais R\$ 211 milhões em pessoal, alimentação, materiais e equipamentos.

Parceria - Um desses centros também vai funcionar como Escola de Formação de Professores, através de uma parceria entre o governo do estado e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Na Escola Estadual Cândido Duarte, no bairro de Dois Irmãos, próxima ao campus da UFRPE, os estudantes das licenciaturas oferecidas na universidade vão poder fazer estágios em suas áreas e pesquisas educacionais. "A UFRPE vai garantir uma capacitação metodológica dos professores que vão atuar na escola", assegurou o reitor Walmar Corrêa. Haverá também um acompanhamento constante dos resultados pela equipe de docentes da instituição de ensino superior. A gestão e a manutenção da escola ficarão a cargo da Secretaria Estadual de Educação.

0 comentário(s) | [Comente essa notícia](#) | [Leia os comentários](#)

COMPARTILHE A NOTÍCIA



Inaice gera

Índice do caderno

Concurso é anulado. E agora?

As "queridinhas" do ensino público

A publicidade saiu, o esqueleto ficou

Diário Urbano

Preso homem acusado de assaltos em Porto

Vaga Especial // Vítima de vândalos

Negociante de artes // Reconstituição de morte em Boa Viagem

Olinda e Paulista passarão 24 horas sem água

Bocas-de-lobo viram problema no Espinheiro

Foto do Leitor // No Alto da Loira, pessoas com deficiência sofrem para se locomover em escadarias

Segurança // Assaltos tiram a paz de quem busca atendimento de saúde em Paulista

Iluminação Pública // Rua do Abacate, em Rio Doce, está há dois meses sem luz nos postes

Limpeza Urbana // Prefeitura de Olinda pede ajuda de moradores para limpar cidade

Abastecimento // Falta água no Ipsep depois das obras de saneamento básico

Trânsito // Sem fiscalização, tráfego fica difícil nas ruas do Recife

Concurso // UFPE oferece 30 vagas de professor

As "queridinhas" do ensino público

Em Pernambuco, levantamento da Secretaria de Educação aponta que pelo menos dez escolas estaduais são as mais procuradas pelos alunos, seja por conta da metodologia de trabalho ou por conta da localização

Juliana Colares
julianacolares.pe@dabr.com.br

Caroline da Silva Vitorino sabia que as chances eram pequenas, mas resolveu arriscar. Foi logo pela manhã ao Ginásio Pernambucano (GP) da Rua da Aurora, tentar se matricular na escola construída em 1825, onde ilustres como a escritora Clarice Lispector estudaram. Aos 15 anos, sonhava, como tantos jovens alunos pernambucanos, em estudar em uma das primeiras escolas de referência do estado. Mas o nome dela não estava na lista dos estudantes que vão preencher as 270 vagas abertas no GP para o 1º ano em 2009. A popularidade daquele colégio é tão grande que mesmo sem ter disponibilizado qualquer vaga para alunos novatos (os que não frequentam escolas públicas da cidade onde querem estudar), 1.844 solicitações de matrícula foram registradas via call center e internet. Fenômeno que se repete em outras escolas estaduais. Despontam entre as outras por inúmeros fatores, como a geografia e a metodologia de trabalho, e são eleitas "queridinhas" dos estudantes.

A Escola João Barbalho, por exemplo, ofereceu 265 vagas para novatos. Mas recebeu 1.975 ligações de estudantes interessados em estudar lá. Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco, características como localização, forma de gestão e condições físicas fazem com que algumas unidades sejam eleitas as "preferidas". Em geral, as instituições mais procuradas pelos novatos são as do centro do Recife. E das 10 prediletas, quatro são escolas de referência, cujo modelo é de regime integral ou semi-integral. "Nós recebemos muitas ligações diárias de pessoas em busca de vagas, seja da rede pública ou privada. Teve uma mãe que só faltou chorar porque o filho queria vir para cá e não teve oportunidade", disse a diretora do GP da Rua da Aurora, Neusa Pontes.



No Ginásio Pernambucano, na Rua da Aurora, procura de novatos é alta, mas eles não tiveram chances neste ano
Foto: Helder Tavares/DP/D.A. Press

A boa notícia é que com a ampliação da quantidade de escolas de referência - em 2006 eram 13, agora são 160 - as vagas nesse tipo de instituição estão aumentando. Eram 4,6 mil alunos em 2006, são 52.712 em 2010 e serão 152.010 em 2012. Número que equivale à metade de todos os jovens que terminam a 8ª série em instituições das redes públicas municipais e estadual em Pernambuco. Até 2014, espera-se que entre 90% e 95% dos alunos que terminarem o ensino fundamental em unidades de ensino municipais ou estaduais de Pernambuco iniciem o ensino médio nesse sistema de ensino. Das 160 escolas de referência, 89 estão em reforma ou ampliação para adequação aos padrões básicos de uma instituição desse tipo. Sessenta funcionam em regime integral e o restante em semi-integral.

A Secretaria de Educação afirma que garante vaga para todos os alunos que procuram as escolas estaduais, mas a prioridade é de quem já é aluno da rede pública. Todas as vagas do GP da Aurora, por exemplo, foram preenchidas por alunos da rede pública. E Caroline, do início desta reportagem, já está matriculada em uma escola estadual. No caso dos novatos, na capital e na maioria das cidades da Região Metropolitana do Recife, a pré-matricula foi feita pela internet ou pelo call center. Quando a unidade desejada não tem mais vaga a oferecer, os atendentes dão outras opções aos estudantes a fim de garantir a matrícula em uma das escolas estaduais. No interior, a orientação é a mesma. Só são disponibilizadas vagas para novatos quando se esgota a demanda de quem já é aluno de escolas públicas. São mais de 940 mil estudantes na rede. Neste ano, 190 mil vagas foram disponibilizadas para novatos. Quem perdeu o prazo para confirmar a matrícula tem mais duas chances, nos dias 20 e 22, mas podem já não encontrar mais vagas na escola que escolheu.

1 comentário(s) | [Comente essa notícia](#) | [Leia os comentários](#)

Mais vagas no ano que vem

As mais procuradas

COMPARTILHE A NOTÍCIA



[Índice geral](#)[Índice do caderno](#)[A hora de ter um acervo preservado](#)[Terceira Idade // A mágica do outono](#)[Arcoverde // Atores da terceira idade em cena](#)[Saúde // Vacina de 24 de abril a 7 de maio](#)[Programa // Cursos para os com mais de 60](#)[Dicas de português](#)[Diário Urbano](#)[Ouvidoria do TJPE sob novo comando](#)[Casas que dão lição de vida](#)[Mais apoio a projetos sociais](#)[Cocaína ganha status popular](#)[Um selo de garantia para o cartão-postal](#)[Blog // Júlia kacowicz](#)[Peixes-bois enfim de volta ao mar](#)[Bullying: educadores e pais debatem livro](#)[Perícia aponta indícios de suicídio](#)[Homicídio // Recapturado assassino de Rafael Dubeux](#)[Violência // Três são presos por roubo e tráfico](#)

[Home](#)
[Política](#)
[Brasil](#)
[Mundo](#)
[Economia](#)
[Superesportes](#)
[Vida Urbana](#)
[Viver](#)
[Blog](#)



Casas que dão lição de vida

Prefeituras do interior mantêm residências na capital para assegurar sonhos dos seus universitários
 Ana Braga
 anabraga.pe@dabr.com.br

São cada vez mais comuns os relatos de estudantes egressos de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife e do interior de Pernambuco que têm sucesso nos vestibulares de instituições públicas e privadas do estado. Nos concursos de 2009, a aprovação de alunos das escolas de referência em ensino médio do estado (Erem), por exemplo, atingiu 1.070, dos 1.623 inscritos (cerca de 60%). Mas o esforço para chegar ao ensino superior pode ser vão, quando não há condição de permanecer nele. Quando as despesas com transporte, comida, moradia e livros ficam insuportáveis. Nas casas de estudantes no Recife, existem histórias de sobrevivência que são verdadeiras lições. Nesses lugares, universitários sustentam sonhos.

No sítio onde morava Otávio Wilson Silva do Nascimento, de 18 anos, na cidade de Ferreiros, a luz só chegou no ano passado. Sob a luz de um candeeiro, ele se preparou para o vestibular na Erem de Timbaúba. Foi aprovado em engenharia civil na Universidade de Pernambuco(UPE). Este ano, mudou-se para o Recife, deixando pai, mãe e quatro irmãos. No bairro do Barro, numa casa alugada de três quartos, Otávio vive com outros 14 universitários que saíram de longe. "Escolhi a universidade para dar outro futuro aos meus pais, que trabalham na agricultura", justifica Otávio, enquanto lava roupa, esperando que esteja seca na segunda-feira. "Também varro, boto água nas plantas, faço comida. A casa é com uma família", conta. As tarefas domésticas são compartilhadas. O próprio prefeito de Timbaúba, Marinaldo Rosendo, assume o aluguel.

A secretaria de educação de Pernambuco não tem informação de quantas casas de estudantes existem no estado. De responsabilidade do órgão existe apenas a tradicional Casa de Estudante de Pernambuco, no Derby, fundada em 1931. A capacidade é de 272 estudantes (só homens, porque não há casa para mulheres) e está quase lotada. Nela mora Alan Ricardo Gomes de Andrade, de 20 anos, aluno de direito. "Apelo que invistam mais nas casas. Sou deficiente físico e gostaria que o elevador fosse reativado. Inclusive não existe casa feminina", observa Alan.

Professor de Otávio no 3º ano, Salatiel Dias faz parte da família da Casa de Timbaúba. "A responsabilidade do educador hoje extrapola a sala de aula. Ele é também pai, amigo, psicólogo, assistente social", observa Salatiel, que, junto com outros professores da Erem de Timbaúba, faz cotas, arrecada alimentos e roupas, para doar aos estudantes. A casa de existe desde 2008. "Dedicamos tudo na escola e o que fazemos fora dela são paliativos, para os jovens não desistirem, depois que entram na universidade",

"O desempenho dos alunos de escolas públicas nos vestibulares veem forçando a postura de algumas prefeituras a investir em casas para estudantes. No programa do estado para o ensino médio, isso não é uma política. Mas a política federal de levar o ensino superior onde ele não existe pode amenizar um pouco as dificuldades de manter estudantes fora dos seus domicílios", analisa o diretor do programa de Educação Integral do estado, Paulo Dutra.

0 comentário(s) | [Comente essa notícia](#) | [Leia os comentários](#)

COMPARTILHE A NOTÍCIA



Conheça o Diário de Pernambuco

[Índice](#) | [Ed. anteriores](#) | [Versão Eletrônica](#) | [Últimas notícias](#)

Em busca da universalização

Edição de domingo, 26 de dezembro de 2010

A universalização da qualidade no ensino é o grande desafio do governo Eduardo Campos para os próximos quatro anos de gestão. No primeiro quadriênio, a ordem foi arrumar a casa. Todas as 1.104 escolas da rede estadual passaram por reformas, mais de 8 mil profissionais foram contratados por concurso (sendo mais de 6 mil professores) e a matriz curricular das escolas foi unificada, padronizando os conteúdos de acordo com a modalidade de ensino e a turma. Com as mudanças, o cumprimento do currículo, assim como o rendimento dos estudantes, passou a ser monitorado a cada dois meses. Até 2007, existiam mais de 280 matrizes curriculares, fazendo com que os alunos da mesma rede de ensino tivessem formações diferentes.

Outras duas ações marcaram os primeiros quatro anos da educação sob a gestão de Eduardo Campos: a doação de notebooks para todos os 26 mil professores estaduais e a política de bonificação baseada em metas. No ano passado, 944 escolas passaram pelo crivo do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe). Do total, 761 alcançaram pelo menos 50% de suas metas, conquistando direito ao bônus de desempenho educacional.

‘Atingindo 50% da meta, todos os profissionais daquela escola recebem bonificação financeira. O bônus é proporcional ao resultado da meta. Abaixo de 50%, ninguém recebe’, explicou o secretário de Educação Nilton Mota. Em 2009, 34.648 servidores receberam bônus que variaram de R\$ 158,93 (servidor administrativo) a R\$ 1.678,30 (professor com 200 horas/aula que trabalhou durante 12 meses na escola e alcançou 100% da meta).

Em 2006, R\$ 1,64 bilhão (25,96% do orçamento do estado) foram aplicados em educação, em Pernambuco. O valor subiu para R\$ 1,89 bilhão em 2007 (26,4%) e R\$ 2,67 bilhões, em 2010, o que equivale a 26,21% da receita, segundo balanço preliminar.



Sexta - 10/06/11 08h35, atualizado em 10/06/11 11h18

Secretaria de Educação vai ampliar número de escolas de referência em PE

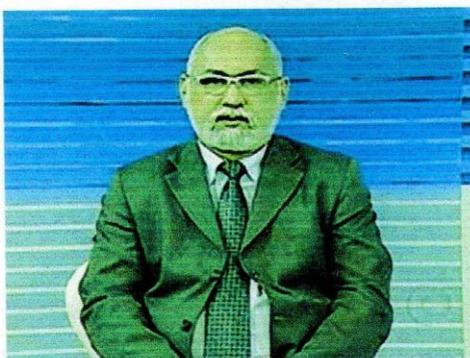


Foto: Anderson Gomes - secretário de Educação

Pernambuco comemora o resultado de uma avaliação feita em 931 escolas estaduais no ano passado. O Índice de Desempenho da Educação (Idepe), obtido por meio de provas de português e matemática, teve como destaque uma escola de Abreu e Lima, na Região Metropolitana do Recife. A escola de referência em ensino médio Maria Vieira Muliterno (foto 2) tirou a maior nota: 5,39. Um desempenho que deixa professores e alunos orgulhosos.

Ao comentar o resultado dessa pesquisa no Bom Dia Pernambuco desta sexta-feira (10), o secretário de Educação do Estado, Anderson Gomes (foto 1), afirmou que a secretaria pretende ampliar o número de escolas integrais em Pernambuco. Ao todo, existem 174 escolas de referência no Estado.

"Todos os alunos da rede pública de Pernambuco podem ter acesso a essas escolas, que estão espalhadas em todo o Estado e, até 2014, nós teremos 300 escolas em tempo e ensino integral, universalizando o ensino médio no Estado, que é uma política pública implantada pelo governador Eduardo Campos desde 2007. Vamos ter mais dessas escolas no interior", garantiu.

Anderson Gomes explicou o conjunto de fatores que faz dessas escolas serem de referência. "Passa pela gestão, pela dedicação dos professores, pelo melhor uso da verba pelas escolas e também pelo fato de os professores passarem o dia todo na escola, o que permite uma interação maior entre estudante e professor. Há também uma melhor qualidade de vida para os professores: eles não têm que se deslocar de escola para escola, pois passam o dia em uma escola, onde tem merenda e almoço para os alunos, que têm a vantagem de ter tempo de se aprofundar nas disciplinas que eles têm mais dificuldades. Com todas essas ferramentas à disposição, tenho certeza que vamos alcançar melhores rumos de desempenho da educação", disse.

O secretário disse o que pretende fazer para levar essa qualidade de ensino para todas as 1.112 unidades escolares da rede estadual. "Nós vamos continuar fazendo essas melhoras. Os professores tiveram, neste ano, um aumento mais digno, mas certamente ainda tem o que melhorar nos anos seguintes. O fato de eles não estarem em greve foi uma vitória de todo mundo e quem ganha mais com isso são os estudantes que estão nas salas de aula. A infraestrutura das escolas está melhorando cada vez mais e estamos e os resultados também estão aparecendo no ensino fundamental. Estamos estudando para ver como implantamos no ensino fundamental pelo menos uma carga horária estendida para dar mais possibilidades os estudantes", afirmou.

Anderson Gomes disse que vai buscar mais recursos junto ao Ministério da Educação (MEC) para as escolas do Estado. "Demonstramos que esse modelo funciona e, portanto, vamos atrás de mais verbas do Ministério da Educação, além da política do Governo do Estado de investir cada vez mais nessas escolas. Quando elas mostram um desempenho melhor, naturalmente a gente consegue buscar mais verbas em outros setores, inclusive com parcerias com a iniciativa privada", disse.

Ele falou também sobre os incentivos concedidos para o professor da rede estadual: "Nós temos o chamado

Ensino médio é o desafio

Edição de terça-feira, 4 de janeiro de 2011

Novo secretário de Educação quer ampliar ensino integral e semi-integral para resolver o problema

O novo secretário de Educação do estado, Anderson Gomes, já tem em mãos um desafio daqueles: encontrar a solução para a crise do ensino médio. Não é novidade que as taxas de abandono e de repetência nesse ciclo são altas. O problema não é exclusividade do estado e preocupa educadores em todo o país. Ontem, no dia de sua posse, Anderson Gomes apontou a ampliação das escolas com ensino em horário integral e semi-integral como uma das apostas para solucionar a questão. A expectativa é de que, até 2014, o estado ganhe 140 novas unidades com o sistema, sendo 105 integrais e 35 semi-integrais. Concursos devem ser realizados ao longo do ano.

Com a novidade, o número de escolas de referência, como são chamadas as unidades de ensino integral, passaria para 300. Hoje existem 160 escolas de referência, sendo 60 integrais e 100 em regime semi-integral. 'Por conta dessa demanda, vamos lançar concurso para a contratação de novos professores e de servidores ao longo do ano', anunciou o novo secretário de Educação. Ele não soube precisar, no entanto, a data de lançamento dos editais. A implantação do horário integral é simples, sem necessidade de grandes recursos, porque utiliza a infraestrutura já existente nas escolas.

Além de promover a ampliação da jornada letiva, Anderson Gomes vai dar continuidade ao planejamento do governador Eduardo Campos, investindo no ensino técnico. Ontem ele assinou a ordem de serviço para a construção de uma nova escola técnica em Camaragibe, a primeira das 11 que devem ficar prontas até o final do ano, segundo previsões do governo. A unidade recebeu o nome de Alcides Nascimento, em homenagem ao estudante de biomedicina morto no ano passado.

O novo comandante da Educação em Pernambuco prometeu, ainda, resolver as questões salariais dos professores. 'As negociações estarão fechadas na data base. O salário dos professores é um assunto fundamental para nós'.



[Índice geral](#)

[Índice do caderno](#)

[Concurso é anulado. E agora?](#)

[As "queridinhas" do ensino público](#)

[A publicidade saiu, o esqueleto ficou](#)

[Diário Urbano](#)

[Preso homem acusado de assaltos em Porto](#)

[Vaga Especial // Vítima de vândalos](#)

[Negociante de artes // Reconstituição de morte em Boa Viagem](#)

[Olinda e Paulista passarão 24 horas sem água](#)

[Bocas-de-lobo viram problema no Espinheiro](#)

[Foto do Leitor // No Alto da Loira, pessoas com deficiência sofrem para se locomover em escadarias](#)

[Segurança // Assaltos tiram a paz de quem busca atendimento de saúde em Paulista](#)

[Iluminação Pública // Rua do Abacate, em Rio Doce, está há dois meses sem luz nos postes](#)

[Limpeza Urbana // Prefeitura de Olinda pede ajuda de moradores para limpar cidade](#)

[Abastecimento // Falta água no Ipsep depois das obras de saneamento básico](#)

[Trânsito // Sem fiscalização, tráfego fica difícil nas ruas do Recife](#)

[Concurso // UFPE oferece 30 vagas de professor](#)

As mais procuradas

1. Escola João Barbalho (Boa Vista) - 1.957 solicitações de matrícula para 265 vagas
2. Escola Professor Pedro Augusto Carneiro Leão (Fundão) - 1.930 solicitações de matrícula para 232 vagas
3. Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (Rua da Aurora, Santo Amaro) - nenhuma vaga disponibilizada para alunos novatos e 1.844 solicitações de matrícula
4. Escola Luiz Delgado (Boa Vista) - 1.709 solicitações de matrícula para 483 vagas
5. Escola Ginásio Pernambucano (Rua do Hospício, Boa Vista) - todas as vagas disponibilizadas para o 1º ano foram preenchidas por alunos da própria escola ou de outras instituições estaduais
6. Liceu de Artes e Ofício (Boa Vista) - 1.552 solicitações de matrícula para 55 vagas
7. Escola de Referência Senador Paulo Pessoa Guerra (Tejipió) - 1.506 solicitações de matrícula para 163 vagas
8. Escola Sizenando Silveira (Santo Amaro) - 1.463 solicitações de matrícula para 174 vagas
9. Escola Monsenhor Francisco Salles (Boa Vista) - 1.237 solicitações de matrícula para 243 vagas
10. Escola de Referência Arnaldo Carneiro Leão (Maranguape 1) - 1.266 registros de demanda para 325 vagas

Características das escolas de referência:

Têm 9, 12, 15 ou 18 salas de aula

Possuem laboratórios de informática, línguas, biologia e física / matemática

Têm biblioteca, refeitório, cozinha, recreio coberto e quadra coberta com vestiário

(* Os números são de contatos recebidos via call center e internet e não refletem, necessariamente, a quantidade de estudantes interessados em cada uma dessas escolas

Fonte: Secretaria Estadual de Educação

0 comentário(s) | [Comente essa notícia](#) | [Leia os comentários](#)

[< Voltar](#)

COMPARTILHE A NOTÍCIA



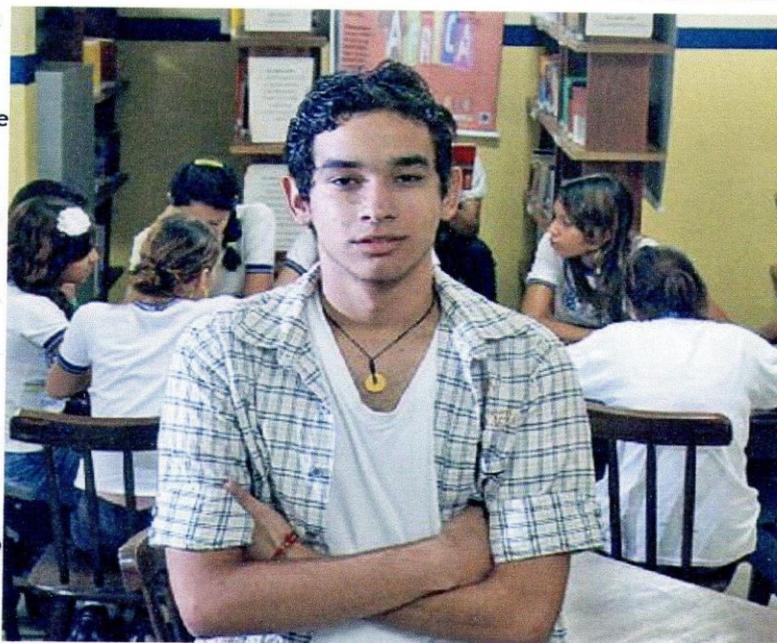
Escolas integrais tiram nota 10

MIRELLA MARQUES

Recife, domingo, 12 de junho de 2011

As 20 melhores escolas públicas do estado oferecem aulas nos dois turnos

Reginaldo Inácio da Silva nem sempre foi um bom aluno. Durante a maior parte de sua vida escolar, o adolescente de 17 anos foi considerado um estudante "regular". Daqueles que não repetem de ano mas que também não tiram as melhores notas. No ensino médio, no entanto, tudo mudou. Em 2010, o garoto conseguiu um feito considerável para a realidade da rede pública: foi aprovado em engenharia na Universidade de Pernambuco. Segundo o próprio Reginaldo, tudo o que conquistou deve ao ensino integral. Na semana passada, as unidades que implementaram esse sistema tiraram as melhores notas no índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (Idepe).



Reginaldo Inácio ingressou em engenharia na UPE este ano.
Imagem: MARCELO SOARES/ESP. DP/D. A PRESS

"Os professores do ensino integral são diferentes dos que ensinam na escola regular. Eles se empenham mais. Sem falar que passar o dia todo na escola, sem querer, acaba forçando o aluno a estudar mais", afirmou o jovem, ex-aluno da Escola de Referência Maria Vieira Muliterno, em Abreu e Lima. A média da unidade foi a maior do Idepe 2010, 5,39. A escala de avaliação varia de zero a 10. Mas a nota seis já é considerada excelência de ensino comparada aos países desenvolvidos. E a escola pública pernambucana está a cinco décimos desse resultado. Muitas, aliás, estão perto de alcançar uma educação de qualidade. As vinte escolas melhores colocadas no Idepe ofertam ensino nos dois turnos. E isso não é coincidência.

Há quatro anos o governo do estado vem investindo no que considera a melhor opção para alavancar os índices educacionais e acabar com o fantasma da evasão no ensino médio da rede pública. A ideia, na verdade, começou na década de 60 em escolas da Europa e dos Estados Unidos. No Brasil, o sistema passou a existir depois da década de 70. Hoje existem 174 escolas integrais em Pernambuco. Até 2014, a expectativa é de que 300 escolas funcionem ofertando aulas de manhã e de tarde. O investimento é alto. Essas unidades mantêm um padrão que incluiu a construção de cinco laboratórios (matemática e física, química, biologia, informática e línguas) e de uma quadra poliesportiva. Um aluno deste sistema custa R\$ 3.058,31 por ano, contra R\$ 1.790 gastos pelo estudante da escola regular. Mas as vantagens, segundo o secretário de Educação do estado, Anderson Gomes, compensam os gastos.

Uma das principais vantagens do ensino integral é a dedicação exclusiva do corpo docente. Os professores recebem gratificações que variam de 1,99% a 1,59% dos seus salários. A jornada ampliada também é uma arma eficaz de combate ao trabalho infantil. A carga horária dessas unidades é diferenciada. Por semana, são 45 horas-aula. No sistema regular, são apenas 27 horas-aula. Na prática, esse acréscimo também representa um aumento de conteúdos. No turno da tarde, além das aulas de reforço, são ofertadas ainda disciplinas como música e artes.

SAIBA MAIS

Vantagens do Ensino Integral

Hoje existem 174 escolas integrais em Pernambuco

Até 2014, o governo estadual promete implantar 300 escolas no sistema de aulas nos turnos da manhã e tarde

Essas unidades mantêm um padrão que inclui a construção de cinco laboratórios (matemática e física, química, biologia, informática e línguas), uma biblioteca e uma quadra poliesportiva

O aluno do ensino integral custa R\$ 3.058,31 por ano, contra R\$ 1.790 gastos pelo estudante da escola regular

Uma das principais vantagens do ensino integral é a dedicação exclusiva do corpo docente

Os professores recebem gratificações que variam de 1,99% a 1,59% dos seus salários

A jornada ampliada também é uma arma eficaz de combate ao trabalho infantil

A carga horária dessas unidades é diferenciada. Por semana, são 45 horas-aula. No sistema regular, são apenas 27 horas-aula

No turno da tarde, além das aulas de reforço, são ofertadas ainda disciplinas como música e artes

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Escola pública de fazer inveja

Unidade em Abreu e Lima é exemplo de excelência, segundo números do Idepe. Estado superou metas

**MIRELLA MARQUES
KLEBER NUNES**
urbana.pe@dabr.com.br

Dezesseis alunos aprovados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dois na Universidade de Pernambuco (UPE) e 16 no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). O saldo de dar inveja a muito colégio particular foi alcançado por uma escola pública. Na verdade, pela melhor escola pública do estado, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE). A Escola Estadual Maria Vieira Mulliterno, em Abreu e Lima, tirou a melhor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) referente ao ano passado. A unidade alcançou a média de 5,39, numa escala de 0 a 10, na qual a nota 6 é considerada "excelência em ensino". Os dados completos foram divulgados ontem pelo secretário de Educação do estado, Anderson Gomes. Todas as metas de Pernambuco foram alcançadas ou superadas.

"Aqui nós fazemos avaliações de todas as nossas atividades para saber onde estamos indo bem e onde estamos precisando melhorar. Sem falar que muitos professores da escola têm especialização e alguns têm até mestrado", explicou a diretora da escola com a maior nota no Idepe 2010, Miriam da Paz. Es-

tudam na unidade cerca de 700 alunos do ensino médio. No último Idepe, a Maria Vieira obteve média 3,8. "Trabalhamos para melhorar esse índice. Mas não esperávamos superar a meta", admitiu a gestora. A unidade com a segunda melhor nota foi a Escola de Referência Arnaldo Assunção, de Caruaru, com 5,34. Em terceiro lugar ficou a Escola de Referência de Bezerros, com 5,14.

A Escola de Referência Silva

“

Muitos professores da escola têm especialização e alguns têm até mestrado”

Miriam da Paz, diretora da Escola Estadual Maria Vieira Mulliterno

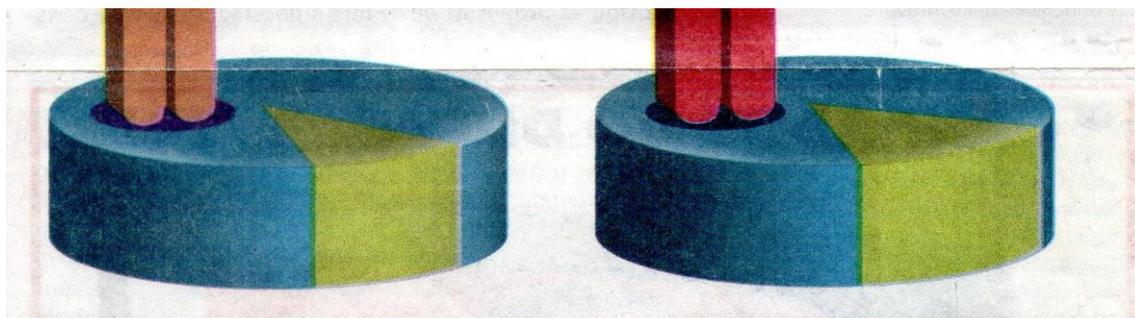
Jardim, no bairro do Monteiro, foi a melhor colocada do Recife, com a quinta melhor nota (4,96). As 20 primeiras escolas do ranking do Idepe fazem parte do sistema integral de ensino. Isso significa que as aulas acontecem em dois turnos: manhã e tarde. Entre os alunos do 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série), a média de 4,0 foi maior que a prevista para 2011, que era de 3,9. Para o 9º ano (antiga 8ª série), o índice 3,4 está acima da meta espera-

da para 2013 pelo governo federal, que era de 3,3.

Já no ensino médio, a meta ficou igual à proposta para este ano, que é de 3,0. O Idepe foi criado tendo como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criada pelo Ministério da Educação (MEC). Por isso, as notas dos dois índices podem ser comparadas entre si. A rede estadual tem 1.112 escolas e 839.209 alunos matriculados. Desse universo, o estudo avaliou apenas 125.043 estudantes e 931 escolas. Os alunos fizeram provas de português e matemática. Não participaram do Idepe as escolas indígenas, quilombolas e que não têm as séries avaliadas.

Bônus

Os servidores e professores que trabalham nas escolas que atingiram totalmente ou parcialmente as metas estipuladas pelo governo do estado têm direito a um bônus no salário. Na próxima semana, a SEE vai divulgar o total de educadores que ganhará o incentivo financeiro. Nas unidades que atingiram ou ultrapassaram as metas, os professores e funcionários receberão uma espécie de 14º salário. "Esses profissionais podem ganhar até mais que o salário. Como incentivo, o governo reserva todos os anos o valor de uma folha salarial completa. Quando o Idepe sai, ele contempla as escolas que melhoraram. O dinheiro guardado para aquelas escolas que não atingiram a meta é rateado com as demais unidades que mostram bom desempenho", explicou o secretário de Educação.



as 20 escolas mais bem colocadas no Idepe e suas notas

Escola de Referência Maria Vieira Muliterno (Abreu e Lima)	5,39
Escola de Referência Arnaldo Assunção (Caruaru)	5,34
Escola de Referência de Bezerras	5,14
Escola de Referência Clementino Coelho (Petrolina)	5,04
Escola de Referência de Timbaúba	4,96
Escola de Referência Professor Aduino Carvalho (Serra Talhada)	4,96
Escola de Referência Silva Jardim (Recife)	4,96
Escola de Referência Joaquim Olavo (Carpina)	4,95
Escola de Referência Deolinda Amaral (Lajedo)	4,89
Escola de Referência Ginásio Pernambucano (Recife)	4,88
Escola de Referência de Belo Jardim	4,87
Escola de Referência Nóbrega (Recife)	4,86
Escola de Referência Aura Sampaio Parente (Salgueiro)	4,86
Escola de Referência Josias Inojosa de Oliveira (Araripina)	4,82
Escola de Referência de Gravatá	4,80
Escola de Referência de Panelas	4,79
Escola de Referência de Garanhuns	4,78
Escola de Referência de Salgueiro	4,77
Escola de Referência Porto Digital	4,69
Escola de Referência Augusto Gondim (Goiana)	4,69

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (SEE)

Objetivo alcançado uma década antes do previsto

Avaliadas isoladamente, as escolas de ensino integral do estado conquistaram neste ano a média que o Ministério da Educação (MEC) fixou como meta para 2021. As 174 unidades alcançaram a nota 4,6 no Idepe, quando a meta proposta pelo governo federal era 4,5. Atualmente, a rede estadual tem 130 mil alunos matriculados na educação integral, número 50% maior em relação ao ano passado. Pernambuco é o único estado a adotar o sistema como política de governo. A previsão da Secretaria Estadual de Educação

(SEE) é de que, até 2014, a rede conte com 300 escolas com aulas nos dois turnos.

“As vantagens do ensino integral são muitas, entre elas a maior interação entre alunos e professores, porque os docentes se dedicam a uma escola só. Enquanto a escola regular tem 27 horas-aula por semana, na escola integral são 45. Essa ampliação de jornada também significa ampliação de conteúdo”, justificou o secretário de Educação do estado, Anderson Gomes. O investimento na expansão do sistema é alto. O cus-

to anual médio por aluno do ensino integral no ano passado foi de R\$ 3.058,31, contra R\$ 1.790 do estudante regular.

“A grande vantagem é que os professores são preparados e muito comprometidos”, analisou o estudante Reginaldo Inácio da Silva Júnior, 17, ex-aluno da Escola Estadual Maria Vieira Muliterno, primeira colocada no Idepe 2010. No ano passado, ele foi aprovado para engenharia elétrica da Universidade de Pernambuco (UPE). “A escola pública também tem ensino de qualidade”, opinou.

Escolas de referência acima da média

Ao todo, 45 instituições integrais de PE tiveram notas superiores a 511,21

WELLINGTON SILVA-Folha de Pernambuco - 15/09/2011 12:00h

Das 173 escolas de referência existentes em Pernambuco, 45 tiveram uma nota maior que a média nacional no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado em 2010. Levando-se em consideração a prova objetiva e a participação em todos os grupos avaliados, as 45 instituições obtiveram a média de 542,21. Enquanto isso, a média do País foi de 511,21. No ano passado, a nota dessas escolas, onde os alunos passam o dia inteiro estudando, foi de 515,12.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) dividiu as notas das instituições de ensino em quatro grupos, de acordo com a participação (escolas com mais de 75% de participantes, de 50% a 75%, 25% a 50% e menos de 25%). A Folha de Pernambuco utilizou como critério de classificação para apontar as 12 escolas de referência com melhor desempenho as que tiveram mais de 50% de participantes, ou seja, os dois primeiros grupos. Seis estão localizadas no Interior pernambucano.

Dessa forma criteriosa, a Escola de Referência em Ensino Médio Tito Pereira de Oliveira, em Camaragibe, foi a que obteve o melhor resultado, alcançando 590,26 pontos. No Recife, quatro escolas de Ensino Integral alcançaram nota maior que a média do País. Entre elas está a Escola de Referência em Ensino Médio Cícero Dias, no bairro de Boa Viagem. Atualmente com 462 alunos, a instituição obteve 571,09 pontos, ficando na 11ª colocação entre as escolas de Ensino Integral do Estado.

Segundo a gestora da Cícero Dias, Suely Almeida, o segredo está na educação interdimensional, focada não apenas no raciocínio e inteligência, mas também na parte afetiva do aluno. "Com isso, unimos o ensino das disciplinas tradicionais com os cursos técnicos e o centro de pesquisa e inovação. Nosso intuito é servir como exemplo para as demais escolas e incentivar esse modelo de educação", explicou. Na Cícero Dias, são oferecidos dois cursos técnicos: de Arte para Jogos e Programação de Jogos.

Acostumado com outro tipo de ensino, o aluno do 2º ano do Ensino Médio da Cícero Dias, Ruel Jonathan, 15, levou um choque após o primeiro contato com a escola. "Para querer estudar aqui tem que estar disposto a passar a maior parte do dia na escola. Contudo, é gratificante, pois, aqui, todo o tempo aplicamos a teoria aos experimentos, pesquisas e nos cursos técnicos", destacou.

De acordo com o secretário de Educação do Estado, Anderson Gomes, o resultado obtido se deve ao fato de as escolas serem em tempo integral e também oferecer atividades extraclasse focadas 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", destacou. Conforme o gestor, a expectativa é que o número de escolas referência no Estado suba para 300, até 2014.

Parcerias são o diferencial de cada instituição

Entre as atividades extraclasse oferecidas nas escolas de referência de Pernambuco estão os cursos e atividades de pesquisa. Na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, no Centro do Recife, que também obteve uma nota maior que a média nacional no Enem, destaca-se o programa Miniempresa, da Junior Achievement, associação sem fins lucrativos fundada nos Estados Unidos. Focado na prática em negócios, economia e empreendedorismo, o projeto possibilita ao aluno participante vivenciar o dia a dia de uma empresa.

A estudante do 3º ano Wanessa Karina, 17, contou que o Miniempresa lhe trouxe boas experiências. "Aprendi noções de vendas, marketing. O programa me ajudou a crescer como jovem protagonista da minha vida", salientou. Além desse projeto, o Ginásio Pernambucano conta com a parceria de escolas de idiomas e outras empresas do setor privado. De acordo com a gestora da instituição, Neusa Pontes, as parcerias ampliam as atividades dos estudantes. "As empresas são responsáveis por trazer bons projetos, que incrementam o currículo dos alunos e os ajudam a se preparar para a vida", destacou.

Já na Escola de Referência Cícero Dias, o programa Núcleo Avançado em Educação (Nave), promovido pelo instituto de responsabilidade social da Oi, oferece cursos de formação profissional que se complementam às disciplinas tradicionais do Ensino Médio. Desde sua inauguração, em 2007, o Nave do Recife também conta com a parceria do Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (Cesar). "É um apoio de extrema importância. Sempre estamos abertos a firmar parcerias com empresas sérias, preocupadas com a educação, que queiram investir no desenvolvimento educacional", pontuou o secretário de Educação, Anderson Gomes.



Canal Tô No Rumor



Escola de referência não pode ser "gueto de privilegiados", diz professora da UFPE

Curtir 4

Por: Renato Brandão

Na ânsia por diminuir indicadores educacionais negativos, as Escolas de Referência de Ensino Médio (EREMs) da rede pública pernambucana podem se deixar levar por práticas pedagógicas regidas pela competitividade e pela lógica empresarial. A avaliação é de Márcia Ângela Aguiar, professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Segundo a docente, ao instituir uma rede diferenciada de atendimento, a experiência pernambucana de educação integral tem sido criticada por alguns especialistas por criar mecanismos de distinção no atendimento aos jovens e por implementar um currículo pouco pautado numa perspectiva crítica e de formação cidadã.

Para ela, sem a avaliação cuidadosa da experiência, sem a construção de mecanismos que melhorem o conjunto da rede e sem assegurar a presença de jovens pobres e trabalhadores nas escolas com jornadas ampliadas - por meio de programas de apoio e bolsa -, escolas de tempo integral podem se tornar "um gueto privilegiado" dentro do Estado.

Confira a entrevista que a professora concedeu, via e-mail, para o blog:

Tô no Rumor: Há alguns anos, o governo de Pernambuco mantém como política de Estado as escolas de referência para o Ensino Médio da rede pública. Como a senhora avalia esse modelo? Quais são seus principais méritos? E quais são seus defeitos?

Márcia Ângela Aguiar: Em primeiro lugar é importante ressaltar que a proposta de tempo integral para as escolas de educação básica constitui uma bandeira histórica dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública referenciada pelo social. Nos anos recentes, em Pernambuco, foram criados os Centros de Ensino em Tempo Integral, implantado pela Secretaria de Educação do Estado, governo de Jarbas Vasconcelos, com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, de 2005 a 2007, uma parceria público-privado na rede pública de ensino. Esse modelo de escola, cujo padrão de gerenciamento inspira-se na experiência empresarial, é transformada em política pública de educação, em 2008, no governo de Eduardo Campos.

Esse modelo de gestão tem suscitado questionamentos entre os estudiosos da gestão da educação básica que apontam para o risco da subsunção da visão pedagógica pela lógica empresarial, da transformação do estudante em cliente, do reducionismo dos processos pedagógicos e por instituir diferenciações no atendimento administrativo e pedagógico no contexto da rede das escolas. Consideram que no afã de se reduzir indicadores educacionais adversos e de obter bons resultados nas avaliações estandarizadas, essas escolas correm o risco de, ao invés de oferecerem aos estudantes oportunidades teórico-práticas de compreenderem, criticamente, a sociedade em que se inserem e o mundo do trabalho, se deixem levar, no cotidiano das práticas pedagógicas, pela competitividade e pelo pragmatismo imediatista que predomina no mundo dos negócios.

Tô no Rumor: Como é que essa lógica de gestão por resultados, de competitividade e de pragmatismo se explicita?

Márcia Ângela Aguiar: Pernambuco se destaca, atualmente, no contexto nacional, no que tange ao crescimento econômico, desfrutando de uma posição estratégica em vários setores produtivos e tecnológicos. Para incrementar essa posição, o governo estadual implantou um modelo de gestão que tem foco em resultados. Ao constatar o fraco desempenho das escolas estaduais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2005, o governo implantou o Programa de Modernização da Gestão Pública para a educação com ênfase nos processos de planejamento e gestão das escolas, com a parceria do Movimento Brasil Competitivo e com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial.

@ToNoRumor

 tonorumo Ação Educativa abre inscrições para projeto de formação de jovens - <http://t.co/BEVWSFAA> • 1 retweet

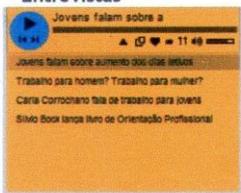
 tonorumo Segregação na cidade é fator de desigualdade educacional - <http://t.co/ATndn1XK> • 1 retweet

 tonorumo Relações internacionais: conhecer um pouco de todo o mundo - <http://t.co/vQtl1b1O> • 1 retweet

 tonorumo Escola de referência não pode ser "gueto de privilegiados", diz professora da UFPE - <http://t.co/iDkBCMap>

 tonorumo Governo paulista cria escolas diferenciadas de Ensino Médio - <http://t.co/b8M7489N> • 1 retweet

Entrevistas



O foco do programa é a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo do índice do Ideb e do Sistema de Avaliação de Educação de Pernambuco (Saepe). O governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação. As metas anuais definidas por cada escola são explicitadas no Termo de Compromisso que contempla vários indicadores considerados influentes no tocante à melhoria da qualidade do ensino. Esse termo é assinado pela gestão da escola e pela Secretaria da Educação.

Para assegurar o cumprimento do termo e desenvolver ações de intervenção foi implantado um Sistema de Monitoramento das escolas, realizado periodicamente. A meta de cada escola é utilizada para o cálculo do Bônus de Desempenho Educacional, instituído pelo governo estadual, um incentivo financeiro destinado aos profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcança 50% da meta recebe a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.

Houve, em 2008, a decisão do governo estadual de ampliar a rede de escolas do ensino médio, aperfeiçoando o modelo de gestão vigente e contando com o aporte de empresas do setor privado. Buscou-se difundir o modelo de educação integral, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação da mão de obra, conforme a vocação econômica da região. Previu-se também consolidar o modelo de gestão para resultados para as EREMs, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação. Pode-se afirmar com base em análises dos documentos e de acompanhamento das ações da secretaria estadual de educação que o processo de expansão da rede de escola do Ensino Médio situa-se no contexto do planejamento global das ações do governo estadual e obedece à lógica da gestão de resultados.

Tô no Rumo: A meta do governo é que rede possa atender 80% dos estudantes da rede até 2014. Considerando a realidade dos jovens pernambucanos, é possível que um percentual tão significativo de matrículas da rede estadual de ensino sejam feitas na modalidade integral? Jovens pobres e trabalhadores terão chances de acessar escolas com jornadas de 7 horas?

Márcia Ângela Aguiar: Para garantir que 80% dos estudantes do Ensino Médio sejam atendidos em escola de tempo integral o governo terá que elevar o montante de recursos destinado a este nível de ensino considerando o quadro de pessoal (formação, salário, carreira), manutenção e ampliação da rede física e os equipamentos necessários a esta expansão com qualidade. Além disso, para assegurar que jovens pobres e trabalhadores, segmento vulnerável aos processos de exclusão social, tenham chances de acessar escolas com jornadas ampliadas, como reconhecimento do direito à formação cidadã, será necessário instituir meios de subsidiar a sua permanência no sistema, com programas de apoio e a concessão de um auxílio financeiro mensal (bolsa). Este é um grande desafio para o governo estadual.

Tô no Rumo: Quais as estratégias e opções que estão sendo criadas pelo governo o que poderiam ser criadas pelo governo para quem não integra a "rede de referência"?

Márcia Ângela Aguiar: De acordo com informações da própria Secretaria, haverá expansão gradativa das escolas de tempo integral no Estado. Contudo, é necessário avaliar cuidadosamente os resultados desta experiência pedagógica que está em curso no Estado para além dos resultados obtidos no Ideb no sentido de que esta ampliação possa cobrir toda a rede de escolas na perspectiva de uma formação cidadã. Se este não for o objetivo a ser alcançado em curto prazo, é provável que se torne um gueto privilegiado, com um forte atrativo para a entrada de segmentos da população de mais elevado status econômico-social.

COMPARTILHE NAS REDES SOCIAIS!

*se sobre as
propostas
pobres e
tenham até
escolas de*

Governo amplia de 173 para 217 número de escolas de tempo integral no Estado

01 de fevereiro de 2012, às 18h27min

 [Tweeter](#) 4

 0
 0
 0

O Governo de Pernambuco dá início ao ano letivo de 2012 ampliando o Programa de Educação Integral, aumentando o número de escolas de referência de 173 para 217. Com a medida, publicada hoje (1º) no Diário Oficial do Estado, a abrangência do programa passa de 103 para 137 municípios, incluindo Fernando de Noronha. Ao todos, serão atendidos mais de 100 mil alunos. Das 44 novas unidades, 12 foram criadas já com horário integral de funcionamento (40 horas semanais) e 32 nascem com horário semi-integral (32 horas semanais). Outras 40 escolas, que funcionavam em regime semi-integral, passam a trabalhar com o horário ampliado.

 [Facebook](#)
 [Google+](#)
 [LinkedIn](#)

O governador Eduardo Campos ressalta que o programa impacta de forma decisiva a qualidade do ensino, como se constata na medição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), onde a meta estabelecida para o ensino médio no Estado em 2021 já foi alcançada pelas escolas integrais de Pernambuco desde 2010. “Segundo dados do Ministério da Educação, as unidades de referência do Estado alcançaram o índice de 4,6, enquanto a meta fixada para 2021 é de 4,5. Nosso objetivo é ampliar o acesso da população à educação integral, pois a educação de qualidade é o único investimento com retorno garantido, capaz de beneficiar tanto o cidadão quanto o conjunto da sociedade”, afirma Eduardo.

“O Programa de Educação Integral do Governo do Estado se desenvolveu e se consolidou como uma ação que traz excelentes resultados para a Educação em Pernambuco. A prova disso é que os estudantes das escolas integrais e semi-integrais têm alcançado cada vez mais sucesso nos vestibulares e as escolas de referência em ensino médio têm obtido resultados bastante favoráveis em avaliações, como a do Ideb”, destaca o secretário estadual de Educação, Anderson Gomes.

O programa de escolas integrais leva em consideração a importância do ensino médio para a consolidação do desenvolvimento sustentável no Estado e reflete o compromisso do governo com a melhoria da qualidade de ensino em Pernambuco. Hoje, o sistema estadual de educação conta com 117 escolas integrais e 100 semi-integrais. A meta é chegar a 2014 com um total de 300 escolas, sendo 215 integrais e 85 semi-integrais, atendendo todos os municípios pernambucanos.

“Nesses espaços, os professores ainda encontram um ambiente mais acolhedor, melhores condições de trabalho, além de mais tempo para trabalhar o conteúdo com os alunos. Isso é resultado de um projeto audacioso na área de Educação que está sendo posto em prática desde a primeira gestão do governador Eduardo Campos”, reforça o secretário.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

MARIA ALICE SETUBAL

TENDÊNCIAS/DEBATES

Os melhores professores para as piores escolas

Sistema de bônus cria competição danosa e afasta bons professores dos alunos ruins; a educação não é como o mercado, em que a concorrência pode ser saudável

No momento em que o Ministério da Educação anuncia o novo piso nacional dos professores, discutido pelos principais editoriais do país, faz-se necessária e urgente a defesa da valorização do professor, principal agente da educação.

Sem o reconhecimento da profissão, não alcançaremos uma educação de qualidade compatível com os desafios da sociedade contemporânea e com a posição brasileira de sexta economia mundial.

Além de dominar o conteúdo a ser ensinado, o professor precisa se responsabilizar pelo aprendizado de seus alunos. Para estimular esse compromisso, muitas secretarias de educação criaram um sistema de incentivos e bônus relacionados aos resultados dos alunos e das escolas.

Se, a princípio, tal medida parece acertada por se basear no mérito, por outro lado ela gera uma competição por recursos entre as escolas que é danosa ao sistema educacional. A educação não deve e não pode ser tratada como o mercado, em que a concorrência pode ser saudável.

Temos um sistema educacional extremamente desigual e, por isso, competição e incentivos, se não implementados com cautela, poderão gerar maiores desigualdades.

Professores e outros profissionais do ensino irão buscar escolas mais bem avaliadas ou trabalharão somente com os alunos com maiores recursos culturais. Assim, receberão mais altas recompensas, gerando um fosso ainda maior entre pobres e ricos, pois as escolas da periferia dificilmente serão escolhidas por docentes estáveis e concursados.

Assim, escolas localizadas nessas áreas precisam de políticas especiais, articuladas com seus territórios e comunidades.

Elas precisam de apoio das outras escolas do entorno melhores avaliadas para trocar experiências, rompendo com a lógica de competição. Caso contrário, continuarão isoladas, incorporando todos os problemas da alta vulnerabilidade e da exclusão social.

Países como o Canadá e a Finlândia, além da cidade de Xangai, três dos melhores colocados nos exames do Pisa (avaliação educacional internacional), instituem consórcios e arranjos administrativos, criando condições para que escolas de excelências e equipes de professores e diretores desenvolvam projetos e tutorias junto a seus pares com maiores dificuldades.

Além disso, organizam mesas de negociação permanentes com entidades educacionais e alocam os melhores professores para os alunos e as escolas com as piores avaliações.

É necessário atrairmos para a educação os melhores profissionais. Para isso, é imprescindível, de um lado, oferecer plano de carreira, salários dignos, formação e infraestrutura adequadas. De outro lado, é necessário acompanhar e monitorar os seus desempenhos.

Esses profissionais de excelência precisam ser recompensados e alocados nas escolas que mais necessitam deles.

Precisamos de mais cooperação e menos competição. Precisamos ter coragem e ousadia para inverter a relação meritocracia-competição para meritocracia-cooperação -algo que, aliás, está muito mais consoante com nossa cultura.

O professor é o agente central dessa discussão. A sociedade brasileira precisa valorizá-lo de forma que ele tenha orgulho de sua profissão. Precisamos ter, como em outros países, listas de espera para o preenchimento das vagas docentes.

Precisamos de uma educação que contribua para a diminuição das desigualdades, conciliando um sistema que valoriza os melhores professores com um investimento na promoção da equidade entre as escolas e entre os alunos.

É necessário pensar de forma cooperativa, criando arranjos municipais educacionais e a gestão de grupos locais de escolas. Esse é o desafio para potencializarmos nossos recursos humanos para que correspondam à nossa grandeza econômica.

MARIA ALICE SETUBAL, 60, doutora em psicologia da educação pela PUC-SP, é presidente dos Conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, da Fundação Tide Setubal e do Instituto Democracia e Sustentabilidade

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

Secretaria de Educação



Secretário recebe presidente da Refinaria Abreu e Lima para discutir parcerias

Encontro ainda tratou de projeto de empreendedorismo para estudantes da rede

Assessoria de Comunicação - 02/02/2012 14:16h

Parcerias em projetos relacionadas à formação profissional de jovens pernambucanos foi a pauta da visita do presidente da Refinaria Abreu e Lima (Petrobras), Marcelino Guedes, ao secretário de Educação, Anderson Gomes, na manhã desta quinta-feira (02). O encontro, que aconteceu no gabinete do secretário, teve dois momentos. Um para tratar da escola técnica prevista para o município de Rio Formoso e, num segundo momento, foi formalizada uma parceria num projeto de empreendedorismo para estudantes de municípios do entorno do Porto de Suape.

A primeira parte da reunião contou com a participação da secretária de Desenvolvimento Econômico e Juventude de Rio Formoso, Patrícia Marinho, do diretor de Relações Institucionais da Refinaria, Marco Petkovic, do coordenador de Responsabilidade Social, Antônio Carrara, do secretário executivo de Educação Profissional, Paulo Dutra, e do gestor da GRE Litoral Sul - Barreiros, Jorge Beltrão. Na ocasião, foram apresentados os projetos e parcerias para o desenvolvimento de um polo eletroeletrônico e de telecomunicações em Rio Formoso. O Governo do Estado contribuirá com esse projeto através da nova escola técnica que está prevista para o município.

Em seguida, Anderson Gomes e representantes do Instituto Empreender assinaram um acordo de cooperação para a realização do projeto de profissionalização nos municípios de Escada, Ipojuca e Cabo, para capacitar jovens em línguas e administração e oportunizá-los no mercado de trabalho. A apresentação e formalização do acordo do Projeto Enter Jovem Plus foi acompanhada pela cônsul dos Estados Unidos no Recife, Usha Elizabeth Pitts.

O Enter Jovem Plus é realizado pelo Instituto Empreender em parceria com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e com os governos municipais, estaduais e federal, além de organizações não governamentais e empresas do setor privado.

ENTER JOVEM PLUS - É uma metodologia de qualificação social e profissional voltada para a empregabilidade de jovens e tem sua origem no Programa Enter Jovem, criado em 2003 em parceria com o Instituto Americano de Pesquisa (AIR), o Comitê de Democratização da Informática (CDI) e o Instituto Empreender (IE). Na primeira fase, acontece em organizações comunitárias, sem a participação direta do governo.

Entre 2007 e 2008, o Instituto Empreender foi responsável por alavancar parcerias de grande importância junto ao Governo do Estado de Pernambuco. Por meio da parceria com a Secretaria de Juventude e Emprego e com a Secretaria de Educação vieram os recursos que proporcionaram a montagem da infraestrutura necessária para a aplicação da metodologia em mais de 20 organizações de base comunitária e, ainda como projeto-piloto, em 13 escolas públicas estaduais. Como resultado direto, neste período, foram qualificados 2.500 jovens no Estado, dos quais 30% foram inseridos no mercado de trabalho local.

Em 2009, a USAID habilitou o Instituto Empreender para implementação da metodologia em quatro estados (Sergipe, Ceará, Pernambuco e Rio de Janeiro). Ao agregar o ensino da língua inglesa e novos conteúdos a metodologia passou a ser nomeada como Enter Jovem Plus.

Créditos: Ademar Filho



Secretaria de Educação



EREMs ganham Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência

Cinco unidades foram escolhidas para iniciar o trabalho, numa parceria com a Secretaria da Mulher

Assessoria de Comunicação - 05/12/2011 18:37h

O secretário de Educação, Anderson Gomes, e a secretária da Mulher, Cristina Buarque, estiveram juntos na tarde desta segunda-feira (05), na sede da Secretaria de Educação (SE), na Várzea, para assinar um termo de cooperação técnica para a criação de cinco Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência em Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual.

A ação faz parte do início de uma iniciativa macro, que será realizada nas 17 gerências regionais de educação (GREs) a partir do segundo semestre de 2012, quando serão criados dois núcleos por regional. "Educação doméstica é fundamental para a mudança do País. E é por esse motivo que precisamos radicalizar a democracia", disse a secretária da Mulher, Cristina Buarque, ao explicar que o patriarcado não tem feito bem ao Brasil.

"Vivemos uma violência urbana. Dos 23 mil pernambucanos presos, 1,5 mil são mulheres. Esse índice faz a gente perceber que a educação precisa encontrar um outro caminho. Um caminho que mude, inclusive, questões ligadas ao racismo e o jeito de pensar das pessoas sobre a sexualidade", finalizou.

"Temos na educação quase um milhão de estudantes na rede. Se fizermos uma conta rápida, logo vamos perceber que o número é o equivalente a 10% da população pernambucana. E isso significa que, quando realizamos ações desse tipo estamos falando para metade da população. Isso a partir do momento que consideramos que cada família desses estudantes tem, pelo menos, cinco pessoas", disse o secretário de Educação, Anderson Gomes, ao avaliar que essa é uma ação com foco no futuro.

Neuza Maria Pontes, gestora da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (EREM - GP), disse que a ação é fundamental para transformar os estudantes em cidadãos de bem. "É uma oportunidade para que os alunos iniciem um debate, quanto às questões de gênero. E esse debate vai justamente de encontro com os pilares adotados pelo método interdimensional seguido pelas escolas de referência", disse.

O GP é uma das cinco unidades que assinou o protocolo de intenções. Além dele, também estão participando dessa ação inicial a Escola de Referência em Ensino Médio de Bezerras, em Bezerras; Escola de Referência em Ensino Médio Professor de Barros Guimarães, em Glória de Goitá; Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima, em São José do Egito; Escola de Referência em Ensino Médio Monsenhor Antônio de Pádua Santos, em Afogados da Ingazeira.

Por meio do termo de cooperação técnica, a Secretaria de Educação (SE) e a Secretaria da Mulher são parceiras na execução do Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero; formação em gênero e educação por meio de seminários e outros eventos, com inserção do módulo de gênero na formação continuada dos professores e professoras; cooperação com a realização de pesquisas para subsidiar políticas públicas para a promoção da igualdade de gênero na Rede Estadual de Ensino; estímulo a criação de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência, apoiando as escolas que aderirem a esta política, bem como a formação dos seus integrantes em gênero, raça e etnia e no enfrentamento à violência contra a mulher, como foco na Lei Maria da Penha.

Créditos: Alyne Pinheiro



Secretaria de Educação



SECRETARIA

- Perfil do Secretário
- Fale com o secretário
- Galeria dos secretários
- Histórico da Secretaria

EDUCAÇÃO

- Calendário Escolar
- Modernização de Gestão
- Educação Integral
- Educação Técnica
- Espaço Professor
- Programa Paulo Freire
- Supletivos Anteriores
- Censo Escolar

SERVIÇOS

- GREs e Escolas
- Correio Eletrônico
- Portaria de Reordenamento
- SDP
- Licitações
- Logomarcas SEE
- Links

SE NA MÍDIA

- Jornais e Internet
- Notícias
- Imagens
- Vídeos
- Áudio
- Expediente

Login Entrar

PE aumenta índices educacionais em todas as modalidades de ensino

Números do IDEPE e BDE fora apresentados pelo secretário, durante coletiva de imprensa

Assessoria de Comunicação - 09/07/2012 14:00h

Pernambuco já superou todas as projeções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Ministério da Educação (MEC), para o ano de referência de 2011, de acordo com o levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), apresentado na manhã de hoje pelo secretário de Educação, Anderson Gomes. Isso representa um crescimento em todas as modalidades da educação, desde as séries iniciais até o ensino médio.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice subiu de 4 para 4,4; nos anos finais, foi de 3,4 para 3,5; e no ensino médio, o quantitativo foi de 3 para 3,3. As médias esperadas pelo MEC, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são de 3,9; 2,8; e 3, respectivamente.

"Os indicadores mostram que estamos no caminho certo com crescimento em todas as modalidades. Com a política pública instituída pelo governador Eduardo Campos, a intenção é que os alunos saiam da escola cada vez mais preparados para fazer uma faculdade ou ingressar no mercado de trabalho", declarou Anderson Gomes.

O secretário destacou, ainda, a grande conquista identificada no modelo de educação Integral. O resultado das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) em tempo Integral subiu de 4,6 para 4,72. O resultado geral das escolas de referência, unificando as integrais com as semi-integrais, evoluiu de 4,15 para 4,4.

Do total de 103 escolas que participaram da avaliação, 20 unidades obtiveram índice superior a 5, superior à média esperada pelo MEC em 2011, que é de 4,5. "Não é por acaso que as escolas nesse modelo obtiveram os melhores índices. Nenhum outro estado tem o projeto de educação integral que Pernambuco tem e vem ampliando a cada ano", afirmou Gomes. A Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção, em Caruaru, Agreste do Estado, obteve o maior índice, com 5,7.

Foram avaliados mais de 127 mil alunos de 928 escolas estaduais. O IDEPE utiliza a mesma metodologia do Ideb, indicador análogo adotado pelo MEC. Este é o quarto ano em que a Secretaria de Educação promove a avaliação.

BDE – Ao todo 24.145 trabalhadores da educação da rede estadual serão beneficiados com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O benefício vem no contracheque do mês de julho e tem como base do salário de início de carreira do servidor. Esses profissionais trabalham nas 520 unidades e Gerências Regionais de Educação (GREs) que vão receber o incentivo por terem alcançado as metas estabelecidas no IDEPE.

O investimento no BDE é de R\$ 51,5 milhões, superior ao do ano passado, quando chegou a R\$ 45 milhões. Para receber o bônus, as GREs e as escolas precisaram cumprir pelo menos 50% da meta acordada com a Secretaria de Educação, através de um termo de compromisso. Das 520 unidades, 369 cumpriram 100% da meta.

Boletim – Uma das novidades anunciadas pelo secretário de Educação é o Boletim dos Pais Saepe. O documento é individualizado e possui o desempenho de cada aluno na prova do Saepe (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco) – que avalia a proficiência dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. O boletim será entregue aos pais e responsáveis pelos estudantes e, além das notas do aluno, vai constar também do desempenho da escola e do Estado no mesmo exame, para que seja possível contextualizar o resultado do estudante. O documento também vai dar dicas sobre como os pais podem contribuir com a melhoria do desempenho escolas de seus filhos, como incentivar a leitura a acompanhar as tarefas de casa.

Créditos: Ademar Filho



Educação »

Idepe vai pagar R\$ 51,5 milhões em premiação para professores e servidores

Só vão receber o bônus os funcionários das escolas que atingiram as metas do índice criado pelo governo do estado

Publicação: 09/07/2012 18:31 Atualização:

Papai Noel vai chegar mais cedo para os servidores e professores das 520 escolas da rede estadual que atingiram as metas do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (Idepe) 2011. Das 520 escolas que atingiram as metas, 369 conquistaram 100% e outras 151 alcançaram entre 50% e 99%. Isso significa que os 24.145 servidores que atuam nesses estabelecimentos vão receber o bônus de desempenho educacional (BDE), premiação criada pelo governo para estimular os trabalhadores em educação. Nas escolas que cumpriram suas metas em 100%, o bônus será de 2,2 salários. O BDE será pago na folha de julho, até o último dia útil do mês. O governo investiu R\$ 51,5 milhões na ação.

Das 20 melhores escolas da rede estadual avaliadas pelo Idepe, apenas três funcionam na Rede Metropolitana do Recife (RMR). As restantes estão concentradas no interior. A primeira colocada, Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção, fica em Caruaru. "No ano passado, ficamos no segundo lugar do Idepe. Foram os próprios alunos que decidiram sair da vice e assumir a liderança. Nosso segredo são os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores além da união da equipe", explica a diretora da unidade, Fabiana Cavalcanti. Lá, 13 professores pós-graduados e 42 funcionários receberão o BDE. Estudam na escola 402 alunos.

Na Escola de Referência Ageu Magalhães, em Casa Amarela, os professores estão animados com o BDE. Já é a terceira vez que a unidade atinge suas metas. "Todo dinheiro é bem-vindo mas, independentemente disso, trabalhamos em parceria. Ficamos alegres pelo todo", admite a professora de português Marinalda Ramos, de 47 anos. Com o dinheiro do BDE do ano passado, ela comprou um freezer e um fogão novos.

09/05/2013 | NOVO MODELO

O que é e como funciona o Ensino em Tempo Integral

"Se pudesse ampliar para toda a rede esse modelo seria perfeito", diz educadora



Giovana Floriano - Por:

Mais fotos...

Notícia publicada na edição de 09/05/2013 do Jornal Cruzeiro do Sul, na página 012 do caderno A - o conteúdo da edição impressa na internet é atualizado diariamente após as 12h.

Daniela Jacinto

daniela.jacinto@jcrucruzeiro.com.br

O novo modelo de ensino em Tempo Integral nas escolas estaduais tem gerado dúvidas. Em alguns casos é bem elogiado e em outros criticado, e o modo como os professores são inseridos nesse sistema é um dos motivos de reivindicação da classe, representada pela Apeoesp, que até o fechamento desta edição estava em greve. O sistema contempla uma jornada de oito horas e meia no Ensino Fundamental e de nove horas e meia no Ensino Médio. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam com disciplinas eletivas, que podem ser escolhidas de acordo com seus objetivos de vida. Cada escola define quais disciplinas irá oferecer, como por exemplo aulas relacionadas a línguas, tecnologia, artes, entre outros temas.

O novo modelo de educação em Tempo Integral foi implantado em 2012 pela Secretaria de Estado da Educação no Ensino Médio e expandido neste ano para escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental. Essa nova modalidade vem sendo implantada por meio de adesão das comunidades escolares. Em Sorocaba, apenas uma instituição pública do Estado funciona em tempo integral, a Escola Estadual "Professor Altamir Gonçalves", no Jardim Belmejo, que iniciou o novo sistema

em fevereiro, com alunos do Ensino Fundamental - Ciclo II, que corresponde do 6º ao 9º ano (antigamente 5ª a 8ª série). Para a adaptação ao novo modelo, o Estado investiu R\$ 573 mil na unidade.

A escola, que no ano passado foi alvo de denúncias por parte dos alunos pela falta de professores, virou modelo de gestão. Com nova direção e novos professores (apenas dois que já atuavam na escola continuaram), a Altamir conseguiu resgatar o interesse dos estudantes. Até então, a cada ano a escola vinha perdendo o número de alunos e agora, com o novo sistema, em apenas 11 semanas recuperou o respeito da comunidade do bairro.

Para trabalhar no novo sistema, os profissionais interessados precisaram fazer inscrição e passar por entrevista. "Tem de ter o perfil. O regime é de dedicação plena e integral e não pode faltar", esclarece a diretora Maria Inês Fernandez Metidieri, que começou na escola este ano, juntamente com a vice, Isabel Cristina da Silva Andrade.

A escola Altamir já funcionava em período integral no ano passado, mas em outro sistema, que não deu certo. Agora, com o novo modelo de tempo integral, baseado no exemplo do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, é uma outra escola.

Nesse sistema fazem parte do currículo as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Inglês, que são tradicionais do currículo básico, e ainda aulas de temas diversificados como Protagonismo Juvenil, Orientação nos Estudos, Práticas Experimentais de Ciências e Matemática, e Projeto de Vida. Os alunos ainda podem escolher as chamadas disciplinas eletivas, como Culinária, Dança, Teatro, Música, Turismo e Reciclagem. Também os estudantes participam do Clube Juvenil e podem usufruir de tutorias.

Giovana Floriano, 15 anos, aluna do 9º ano (antiga 8ª série) afirma que até o ano passado ia até a escola para bagunçar. "Os professores faltavam e a gente ficava na escola sem ter aulas, sem ter o que fazer. Não aprendemos quase nada, só Português e Matemática eram as matérias com mais lição", conta.

Muitos amigos de Giovana acabaram saindo da escola e ela também não queria mais continuar. "Mas minha mãe tinha ouvido falar que seria um novo modelo de escola neste ano e me pediu para continuar. E então com essa nova proposta de ensino comecei a descobrir coisas a meu respeito, como por exemplo que eu tenho capacidade de liderança. Fiquei feliz e me esforcei. Agora dou dicas e ajudo quem precisa na sala de aula", diz.

Juan Vinicius de Souza Oliveira, 14 anos, colega de classe de Giovana, afirma que tinha imaginado que não iria gostar de ficar o dia todo na escola. "Mas prefiro ficar na escola do que em casa", diz. Sua opinião é compartilhada por Edson Bomfim Rosa Júnior, 14 anos. "Não me sinto prejudicado de passar mais tempo na escola, aliás estou gostando porque é um sistema diferente, e o ensino é mais puxado".

Para Victória Albuquerque Ronzani, 12 anos, 8º ano (7ª série), a escola está sendo perfeita. Rebeca Albiero acha o mesmo. "No ano que vem pretendo continuar aqui", diz.

A diretora Maria Inês esclarece que a diferença entre o sistema integral vigente na escola anteriormente difere deste ano porque antes os professores que lecionavam na escola também davam aulas em outras unidades e não tinham como permanecer para ministrar oficinas e reforços. Com a mudança, os profissionais que trabalham na escola em tempo integral agora têm regime exclusivo para atuarem apenas em uma escola, então têm convivência maior com os estudantes, inclusive almoçam juntos (uma hora de almoço). "Se pudesse ampliar para toda a rede esse modelo seria perfeito", afirma.

Sindicato dos Professores critica sistema

O sistema de trabalho oferecido para os docentes que atuam exclusivamente nas Escolas de Tempo Integral também é diferente. É um regime de dedicação plena e integral de 40 horas semanais com carga horária multidisciplinar, que promove uma maior aproximação entre professor e aluno. O docente recebe uma gratificação que foi ampliada de 50% para 75% sobre o salário do professor, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. Por exemplo, para um professor que acabou de entrar na rede ou que ainda esteja na faixa 1/nível 1 a remuneração passará de R\$ 2.088 para R\$ 3.654. A gratificação é computada nos cálculos do 13º salário, do acréscimo de um tempo de férias e dos proventos da aposentadoria. Para atuarem nas escolas de tempo integral, os docentes passam por formação específica.

Conforme o professor de sociologia Ricardo Pereira da Silva, que é um dos representantes da Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - o docente que não tiver o perfil desejado não é escolhido para esse sistema. "Entenda-se como perfil o professor que tiver incorporado em seu trabalho o linguajar empresarial e cumprir metas, como acontece com as empresas. Se não for assim ele é removido da escola", afirma.

Ricardo lembra que para isso foi criada a Lei Complementar 1.164 de 2012. "Por esta lei o professor que aderir ao Ensino Médio Integral deve ter um perfil específico, seu regime de contratação será outro e não será vinculado à Secretaria de Educação", diz. Ainda conforme a lei, a dedicação deve ser de 40 horas semanais na escola e apenas os efetivos e estáveis podem ser convidados a trabalharem nas escolas de período integral. "O professor que for da escola abarcada pelo programa e não tiver o perfil poderá ser removido "ex-officio" para outro estabelecimento de ensino", explica Ricardo, acrescentando que a Apeoesp é contra isso.

De acordo com o professor de sociologia, além desse sistema ser ruim para os professores, para os alunos é uma espécie de prisão informal. "E as escolas que temos que não têm infraestrutura para comportar alunos durante oito horas por dia", diz.

Ricardo ainda esclarece que o ensino em Tempo Integral foi primeiro implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e que recentemente, em 2012, o governo do Estado de São Paulo lançou programa semelhante. Nas escolas a nomenclatura varia, mas a essência é a mesma: a permanência dos alunos na escola.

O professor representante da Apeoesp alerta que o novo modelo de educação em Tempo Integral amplia a jornada escolar apenas com o único objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho. "O Secretário Herman Voorwald se baseia no modelo de Ensino Médio Integral implantado pelo empresário Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco e ex-presidente de operações da Phillips na América Latina. A justificativa do empresário e sua "preocupação" com a Educação podem ser compreendidas em suas próprias palavras sobre o projeto: "há quase 10 anos, nós, um grupo de empresários, achamos que seria interessante dar um foco específico nos adolescentes. Nossas empresas sentem falta de quantidade e qualidade de jovens para o mercado de trabalho", observa Ricardo.

Por isso o representante da Apeoesp afirma que o Ensino Médio Integral está associado à privatização, subordinação aos preceitos neoliberais dos organismos internacionais, doutrina do mercado, fragmentação do trabalho docente, perda da autonomia dos professores, apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos, autoritarismo didático e de conteúdos, tecnicismo pedagógico e principalmente intervenção de grupos privados nas escolas.

Por todos esses motivos, Alexandre Tardelli, coordenador da Apeoesp Sorocaba, explica que essa é uma das questões da

greve atual, para lutar contra esse sistema de escola em Tempo Integral que o Estado vem implantando. A greve reivindica, entre outros itens, o fim da remoção ex-officio e da designação de professores para as escolas de Tempo Integral.

Rede municipal também prolonga atendimento

A Prefeitura de Sorocaba mantém 16 escolas em Tempo Integral, com o apoio da Oficina do Saber, para crianças do Ensino Fundamental - Ciclo I (1º ao 5º ano). O programa oferece uma série de atividades educacionais e culturais aos alunos em horário diferenciado das aulas normais, como noções de informática, arte, aprendizado de língua estrangeira, dança, teatro, esporte, música, coral, orquestra de cordas e oficinas ao ar livre. A partir deste ano, a grade curricular da Oficina do Saber foi reforçada com judô, esportes educacionais, caratê, xadrez, artes plásticas, robótica, arte circense e educação ambiental.