UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

ENSINO (EM TEMPO) INTEGRAL:
AS PROPOSTAS OFICIAIS NA DINÂMICA DO REAL

RECIFE, PE
2016

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

ENSINO (EM TEMPO) INTEGRAL:
AS PROPOSTAS OFICIAIS NA DINÂMICA DO REAL

Trabalho de finalização, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação na área de concentração Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

RECIFE, PE
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586e Silva, Andréa Giordanna Araújo da.
Ensaio (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real / Fernanda Maria Agostinho de Araújo. – 2016.
325 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ramon Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação integral. 2. Ensino médio. 3. Administração pública. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon. II. Título.

370.112 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-83)

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

ENSINO (EM TEMPO) INTEGRAL: AS PROPOSTAS OFICIAIS NA DINÂMICA DO REAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 31/08/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Silke Weber (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha mãe, Valdenice, pelo exemplo de bravura e amor. Se um dia eu for como você, serei grande o suficiente.

À minha avó, Alaíde (*in memoriam*), de quem herdei os traços na face, a forma simples de amar no espírito, no intelecto a certeza que tenho de estudar sempre, e no coração, o sonho de viver uma vida com dignidade.

AGRADECIMENTOS

Não se faz uma Tese sozinha. São muitas as gentilezas, disponibilidades e ajudas, de diversos conteúdos e formas, necessárias para a composição de um trabalho teórico e político-social como este.

Por isso,

À minha amiga, cúmplice e mãe, Valdenice Araújo, agradeço a paciência e amorosidade durante todos os ciclos vividos no árduo processo de desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu companheiro e amigo, Valério Ferreira Marcelo, o amor, a ternura, a paciência e os incontáveis gestos de humanidade para comigo durante este percurso formativo.

Ao meu irmão, Wandornyer George Araujo da Silva, as vezes que foi me buscar e levar, sem saber por que eu ia ou para onde eu estava indo, mas, mesmo assim, ia comigo.

Agradeço ao meu orientador, professor Ramon Oliveira, que aceitou e seguiu nesta empreitada de tantas idas e vindas.

Aos meus amigos, companheiros de jornadas diversas, a torcida permanente e os estímulos sinceros.

Às escolas, pelas FACILIDADES OFERECIDAS, o acolhimento e simpatia, dicas de leituras, acesso aos documentos institucionais, convites para participação das ações pedagógicas.

À professora Graça Loiola, por quem tenho respeito e muita admiração, que assumiu voluntariamente minhas atribuições de ensino para propiciar as condições necessárias à finalização da pesquisa. Obrigada!

A Wilson Sampaio, as amistosas e prazerosas discussões e críticas às minhas ideias e, por vezes, imaginações.

Agradeço às professoras Elizabete Amorim e Roseane Amorim, o apoio e encorajamento a persistir na pesquisa.

À minha Amiga e colaboradora Luciana Freire, que transcreveu parte das entrevistas que dão sustentação material às discussões do texto.

A Pércia Alves Silva, uma valente e admirável professora de Filosofia, que, na perspectiva de aprender os procedimentos e as técnicas de pesquisa, também colaborou com a transcrição das entrevistas.

A Fernando Medeiros, que assumiu uma de minhas turmas de graduação e favoreceu minha liberação da UFAL para finalizar o estudo.

Às professoras Silke Weber e Rosângela Tenório, que aceitaram participar da banca de qualificação deste trabalho e forneceram importantes contribuições para a finalização do estudo.

Aos professores que aceitaram participar da Comissão de Avaliação da tese de doutorado.

Ao professor Carlos Artexes Simões, a gentil e importante contribuição para a pesquisa.

Às funcionárias do PPGE, a agilidade e gentileza às minhas solicitações.

Aos Diretores do CEDU, o apoio institucional para o desenvolvimento do estudo.

Ao amigo, colega de doutorado e parceiro de "crises", Ô Nildo! (José Nildo Caú), que me ouvia e ajudava sempre no curso do trabalho.

A Meus colegas da UFAL, que ficaram em permanente torcida e, por vezes, ofertaram seu tempo para assumir minhas atribuições a fim de me potencializar as condições de estudo.

Aos professores, professoras, gestores e gestoras, alunos e alunas e funcionários das escolas, que confiaram em mim e disponibilizaram seu tempo e reflexões necessárias à composição do estudo, e me propiciaram belos e inesquecíveis momentos de alegria e de formação política e social no interior das escolas!

A Deus, cuja materialidade foi sentida nas energias vívidas de cada ser humano, o que me motivou e ajudou a trilhar este caminho.

> Assim, escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (GRAMSCI, 2001, p. 39).

RESUMO

A ampliação da jornada escolar e a multiplicação e a diversificação das ações pedagógicas no interior das escolas públicas brasileiras têm sido consideradas estratégias políticas capazes de promover a requalificação da Educação Básica, cuja baixa eficiência, interpretada como os elevados índices de repetência, de desistência e de evasão escolar e o baixo desempenho acadêmico dos estudantes, é caracterizada, usualmente, nos discursos oficiais, como efeitos do tipo de gestão administrativa e do trabalho pedagógico realizado pelos professores. Neste contexto, o estudo apresenta as análises do processo de implantação do ensino de tempo integral nas escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, no período de 2010-2015, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de esfera federal e inspirado nos princípios da Educação Integral, e do Programa Educação Integral (PEI) de Pernambuco, que está sustentado organizacional e operacionalmente pelos princípios da Tecnologia da Gestão por Resultados. Como os programas federal e estadual de reformulação do currículo do ensino médio têm interesses políticos e concepções pedagógicas distintas, tinha-se como hipótese a perspectiva de que eles seriam potencialmente capazes de induzir a criação de movimentos (práticas pedagógicas) múltiplos e divergentes no interior das escolas públicas. Logo, seriam capazes de promover movimentos que poderiam ampliar a fragmentação do currículo escolar ou instituir processos de reestruturação das práticas curriculares. Para demarcar os fundamentos históricos, filosóficos e os princípios políticos e pedagógicos da Educação Integral, analisar os dados obtidos na concretude das escolas de jornada ampliada e identificar os conteúdos, as práticas e os sentidos postos em circulação com a implantação do PEI e ProEMI, serviram-nos de referencial teórico os estudos de Ciavatta (2005); Costa (2009); Duarte (2001, 2004); Frigotto (2007, 2010, 2011, 2014); Gallo (2002), Gramsci (1982, 2000); Manacorda (1990, 2010); Martins (2005); Marx (1998), Marx e Engels (1978, 2007b), Mészáros (2002, 2005); Nosella (1992, 2007, 2011); Ramos (2005, 2009, 2011); Saviani (2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b) e Willis (1991). Optou-se pelo estudo empírico em quatro unidades escolares que ofertavam o ensino secundário, em tempo integral e semi-integral em Pernambuco, tomando como recursos para produção dos dados: a observação direta, a entrevista semiestruturada (GIL, 2008) e a realização de grupos focais (BARBOUR, 2009; FLICK, 2009; GATTI, 2012). Para interpretação do *corpus* empírico, construído mediante levantamento dos documentos oficiais, a realização das entrevistas e os grupos focais, elegemos os instrumentos conceituais e procedimentos analíticos da Escola Francesa de Análise do Discurso (AMARAL, 1997; GREGOLIN, 1995, 2006; MALDIDIER, 2003; ORLANDI, 1994, 1999, 2007; PÊCHEUX, 1988, 2006). O estudo identificou a existência de um movimento de destituição da participação dos sujeitos da escola na formulação das práticas curriculares, de silenciamento do significado político e social escola pública e da perspectiva política do ato de ensino, de fetichização do tempo escolar e do método de gestão. Também se verificou que a criação de práticas pedagógicas diversas (disciplinares e não disciplinares) pode ser um espaço de produção de processos de qualificação e de desqualificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino de Tempo Integral. Ensino Médio. Gestão por Resultados. ProEMI.

ABSTRACT

The expansion of the school day and the multiplication and diversification of educational activities within the Brazilian public schools have been considered strategies policies to promote the upgrading of basic education, whose low efficiency, interpreted as the high repetition rates, dropout and dropout and low academic performance of students, is characterized usually in official speeches, as effects of the type of administrative and pedagogical work of the teachers. Therefore, the study presents the analysis of the implementation process of the full-time teaching in high schools Pernambuco the public in the period 2010-2015, under the Secondary Education Program Innovator (ProEMI) of federal and based on the principles of Integral Education, and Integral Education Program (IEP) of Pernambuco, which is sustained organizational and operational by the principles of Management Technology for results. As federal and state programs in the high school curriculum redesign have political interests and different pedagogical concepts, had hypothesized the prospect that they would be potentially capable of inducing the creation of movements (teaching practices) multiple and divergent within public schools. Soon, they would be able to promote movements that could increase the fragmentation of the curriculum or institute restructuring of curricular practices. To mark the historical, philosophical foundations and the political and pedagogical principles of Integral Education, analyze the data obtained in the concreteness of the extended day schools and identify the contents, practices and meanings put into service with the implementation of the PEI and ProEMI we used in the theoretical studies of Ciavatta (2005); Costa (2009); Duarte (2001, 2004); Frigotto (2007, 2010, 2011, 2014); Gallo (2002), Gramsci (1982, 2000); Manacorda (1990, 2010); Martin (2005); Marx (1998), Marx and Engels (1978, 2007b), Mészáros (2002, 2005); Nosella (1992, 2007, 2011); Ramos (2005, 2009, 2011); Saviani (2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b) and Willis (1991). We opted for the empirical study in four school units offered secondary education, full-time and half-full in Pernambuco, taking as resources for production of data: direct observation, semi-structured interview (GIL, 2008) and the achievement focus groups (BARBOUR, 2009; FLICK, 2009; GATTI, 2012). For interpretation of the empirical corpus, built by survey of official documents, the interviews and focus groups, we chose the conceptual tools and analytical procedures of the French Discourse Analysis School (AMARAL, 1997; Gregolin 1995, 2006; MALDIDIER 2003; ORLANDI, 1994, 1999, 2007; PÊCHEUX 1988, 2006). The study identified the existence of a school subject participation impeachment motion in the formulation of curriculum practice of silencing the political and social significance of public school and political education act perspective, the fetishization of school time and method of administration. It was also found that the creation of diverse teaching practices (disciplinary and non-disciplinary) may be a production space qualification and disqualification of teaching.

Keywords: Integral Education. Full-time education. High school. Managing for Results. ProEMI.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura operacional da jornada escolar e das práticas pedagógicas observadas no estudo de campo em 2014..... 47

Quadro 2 – Formação para professores do ProEMI/JF..... 130

Quadro 3 – Modelos de ensino médio em Pernambuco 2007-2014..... 198

Quadro 4 – Matriz curricular ensino médio integral..... 199

Quadro 5 – Matriz curricular ensino médio semi-integral..... 200

Quadro 6 – Programa Disciplina de Direitos Humanos 2014-2015..... 216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valor de repasses do ProEMI previsto para o ano 2010..... 122

Tabela 2 – Escolas com jornada escolar de cinco horas diárias e/ou com oferta de ensino médio no período noturno..... 123

Tabela 3 – Escolas com jornada escolar em tempo integral de no mínimo sete horas diárias..... 123

Tabela 4 – Número de estados e escolas: realização a adesão e valores gastos com ProEMI no período de 2009-2014 128

Tabela 5 – Redução de matrículas nas Erems, 2010 a 2013..... 152

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Evolução do número de escolas no ProEMI por UF..... 128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CIACS	Centros Integrados de Atendimento à Infância
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUQ	Programa Educação de Qualidade
EITP	Programa Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMS	Escola Média Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETC	Escuela de Tiempo Completo
ETEPAM	Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GIDE	Gestão Integrada da Educação
GRE	Gerência Regional de Ensino
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IES	Instituições de Educação Superior
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JEC	Jornada Escolar Completa Diurna
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PEI-PE	Programa de Educação Integral de Pernambuco
PERA	Pernambuco Education Resultsand Accountability – Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Studend Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PMC	Programa de Maestros Comunitários
PME	Programa Mais Educação
PMGE/ME	Programa de Modernização da Gestão Educacional: Metas Educacionais
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PROGEPE	Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SESC	Serviço Social do Comércio
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SI-EITP	Sistemas Integrados de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SIN	Salas Integradas
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 19

1.1 Estrutura da tese 30

2 A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: OPÇÕES E POSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... 31

2.1 A produção de dados no interior das escolas: técnicas, procedimentos e limitações..... 33

2.2 A Análise do Discurso Francesa: como dispositivo analítico e de interpretação..... 49

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA..... 54

3.1 Educação de classe e formação integral no Brasil..... 56

4 POLÍTICAS DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: CONTORNOS DIVERSOS E DIVERGENTES..... 84

4.1 O ensino (em tempo) integral: movimentos na América Latina..... 85

4.2 Os programas governamentais de ensino de tempo integral do Brasil contemporâneo..... 99

4.2.1 O Mais Educação: conteúdo político e (re)forma pedagógica..... 104

4.2.2 Programa Ensino Médio Inovador: movimento histórico e estrutural..... 111

5 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: PROPOSTA, PRÁTICAS E CONTRADIÇÕES..... 135

5.1 Fundamentos políticos, ideológicos e pedagógicos do Programa de Educação Integral de Pernambuco..... 136

5.1.1 A relação escola-comunidade no processo de implantação da escola de tempo integral em Pernambuco..... 140

5.1.2 O significado atribuído pela “Tecnologia Empresarial” ao trabalho docente na constituição do ensino de tempo integral em Pernambuco..... 155

5.2 As condições materiais do trabalho docente e da formação estudantil no cotidiano da escola de tempo integral em Pernambuco..... 167

6 O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL "SUSTENTADO PELA TECNOLOGIA DA GESTÃO POR RESULTADOS" E PELO PROEMI: EFEITOS E CONTRADIÇÕES..... 190

6.1 Os princípios do mercado como critérios para a reformulação do currículo e os sentidos e significados produzidos no interior das escolas..... 191

6.1.1 Os Direitos Humanos como disciplina e "prática curricular diversificada": adesão ou resistência nas Erems?..... 215

6.2 A relação entre a estrutura material das Erems e o desenvolvimento das práticas pedagógicas do currículo do ensino de tempo integral..... 225

6.3 As mediações do ProEMI na constituição das práticas do currículo do ensino de tempo integral em Pernambuco..... 244

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 275

REFERÊNCIAS..... 285

APÊNDICE A – ESTUDO EXPLORATÓRIO: ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL PARA O ESTUDO DE CAMPO COM OS ALUNOS DO PEI..... 310

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL PARA O ESTUDO DE CAMPO COM OS ALUNOS DO PEI..... 311

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E O COORDENADOR DO PROEMI NAS ESCOLAS..... 312

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS EREMS..... 313

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA GRE NORTE RECIFE E A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO..... 314

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CARLOS ARTEXES SIMÕES..... 315

ANEXO A – DOCUMENTOS-DENÚNCIAS DO SINTEPE..... 316

ANEXO B – NOTÍCIAS PUBLICADAS NO SITE DA FUNDAJ..... 318

ANEXO C – NOTÍCIAS PUBLICADAS NO SITE PSTU-PERNAMBUCO 319

ANEXO D – COMPONENTE CURRICULAR: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, PERNAMBUCO..... 322

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1980, com o movimento de redemocratização do Brasil, iniciou-se um processo de debate teórico e político, de âmbito nacional, sobre os fundamentos e as formas de funcionamento da educação secundária.

Segundo Rodrigues (2005, p. 260), um marco desse processo, para o campo de pesquisa sobre Trabalho e Educação, foi a realização, em 1987, do Seminário Choque Teórico,[1] quando Dermeval Saviani apresentou o texto intitulado *Sobre a concepção de politecnia*, que serviu de documento indutor para uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre o ensino médio e o ensino técnico no Brasil. Na década de 1990, todavia, com a instituição dos princípios neoliberais como instrumentos de orientação de gestão no setor público, outros discursos e práticas tornam-se hegemônicas no campo educacional.

A influência dos interesses no mercado competitivo na definição dos objetivos do ensino público foi muita aguda na elaboração das diretrizes e dos modelos de ensino médio implantados no país nos anos 1990, e uma de suas materialidades políticas foi a instituição do Decreto n.º 2.208 /97, que desvinculava o ensino médio da formação técnica.

Segundo o discurso governamental do período, os cursos profissionais desenvolvidos em associação com a educação média regular tinham um custo elevado e não estavam atendendo de forma imediata às demandas do mercado de trabalho competitivo. Logo, o dispositivo oficial serviu como mecanismo político para reforçar o dualismo estrutural da educação secundária no Brasil, pois legitimou formalmente a separação do ensino profissional da formação geral.

Nos sistemas de ensino público, institucionalizaram-se, também, os modelos de ensino e de avaliação por competências e habilidades, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que apresentava o vínculo da "educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho", como objetivo principal para o ensino médio (BRASIL, 1998, p. 21).

A realização de atividades laborais que gerassem renda imediata era a meta do Estado para formação do trabalhador, por isso o texto oficial apresentava uma "ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho" (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

[1] O seminário foi promovido pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, hoje, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RODRIGUES, 2005).

Nesse contexto, os objetivos pedagógicos das diretrizes foram estruturados por meio da demarcação de áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, que deveriam ter a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios políticos para reforma do currículo escolar. Em 1999, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de criar referenciais nacionais para educação secundária e reforçar a perspectiva do ensino médio como instrumentalização para a inserção no mercado de trabalho (LOPES, 2002).

O que ocorreu, porém, especialmente no ensino médio não profissional, foi o silenciamento,[2] como forma de supressão do sentido político e social (ORLANDI, 2007) das disciplinas escolares como campos de saberes com objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas específicas, porque a contextualização apresentava-se como um conceito ambíguo, que, embora aparentasse desejar a aproximação do currículo escolar com o universo social dos sujeitos das escolas, estava atravessado pelas perspectivas instrumentais do mercado competitivo a quem interessava o desenvolvimento de habilidades e competências que seriam "avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho" (LOPES, 2002, p. 392-393).

O ideário de contextualização estava diretamente relacionado com o quadro econômico em transformação e as novas capacidades requeridas ao trabalhador para permanecer ou ingressar no mundo do trabalho. Segundo Ramos (2002, p. 401), o que se pretendeu foi "reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho". Assim, o entendimento da realidade deveria ser reduzido aos acontecimentos imediatos experienciados pelos homens e as "desigualdades sociais e a distribuição dos bens sociais são apresentados como relações dadas e naturais, que se reproduzem de forma linear, progressiva e espontânea" (RAMOS, 2009, p. 59).

As perspectivas de reforma do currículo escolar estavam expressas nos objetivos do Programa Acorda Brasil: está na hora da escola, proposto pelo primeiro governo (1995-1998) de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se configuram como produtos políticos, instituídos por meio do processo de hibridização de teorias com a finalidade de promover a

[2] Trataremos da categoria com mais profundidade no corpo do texto, porém é preciso informar que o Silenciamento ou Política do Silêncio é um conceito da Análise do Discurso, desenvolvida nos escritos de Eni Orlandi (2007), que serviu de ferramenta analítica, neste estudo, para interpretar os conflitos e as contradições expressas nos discursos que dão sentido e significado político e social ao ensino em tempo integral, no interior e exterior das escolas pesquisadas.

ressignificação dos sentidos políticos, sociais e culturais de conceitos como ensino e aprendizagem, trabalho e desempenho docente e avaliação, com o objetivo de obter o controle e a hierarquização de poderes na definição dos programas escolares e o consenso dos sujeitos da escola (professores, gestores, estudantes e comunidades).

É preciso ilustrar que, nesse período, o governo estreitou a relação com organismos internacionais de crédito, em especial com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que passaram a influenciar as políticas nacionais e sociais. Assim, as DCNEM (1998) e os PCNEM (1999) também buscavam adequar a organização dos sistemas de ensino às orientações políticas e pedagógicas de instituições externas (MELO, 2004; RODRIGUES, 2002).

Por conseguinte, é no quadro histórico descrito, especificamente o período da acirrada perspectiva neoliberal no campo político educacional, que o termo Reestruturação aparece como um acontecimento político, imerso em um conflito ideológico e constitutivo do movimento dialético: a politecnia e a polivalência, o ensino médio integrado e a formação para o (trabalho) mercado competitivo.

Assim, a propositiva de reestruturação do ensino médio surge no discurso político governamental, mais fortemente, em 2003,[3] como a necessidade de substituir a estrutura inflexível do paradigma escolar tradicional por um currículo diversificado. Todavia na perspectiva dos pesquisadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; KUENZER, 2011) que participam da luta pelo estabelecimento do ensino médio integrado desde os anos 1980, a reestruturação era tida como um espaço de disputa política pelo estabelecimento de um quadro teórico-conceitual e político-pedagógico para o ensino médio que substituísse a formação para desenvolvimento de competências pelo trabalho; como princípio educativo, que rompesse com o ciclo histórico pragmático e produtivista, e com a estrutura dualista e fragmentada que tem dado sentido político e social ao ensino secundário no Brasil.

A Reestruturação, portanto, pretende produzir um sentido antagônico ao das reformas políticas imprimidas pelo governo federal na década de 1990. O termo carrega o interesse da constituição de uma escola que atenda às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora. Por isso, toma o ensino médio como um direito e como uma necessidade social e política para os jovens (AZEVEDO; REIS, 2013) e "entende a integração como unidade entre as disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares" (RAMOS, 2005, p. 114).

[3] Com a realização de dois eventos indutores da discussão em âmbito nacional: o Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política, em 2003, e o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e proposta, em 2004.

Assim, duas perspectivas, dois projetos de formação apresentam-se de forma mais evidente na disputa político-governamental e nas discussões teórico-ideológicas sobre o papel do ensino médio: uma que se volta para a constituição da politecnia como fundamento do ensino secundário, articulado ou não com a formação profissional (BRASIL, 2008b), e outra que observa o currículo diversificado como fundamento para a reconfiguração das práticas pedagógicas (ou só didáticas) do ensino médio, tendo em vista a "educação para o trabalho" e o desenvolvimento pessoal (rede discursiva empresarial). As duas posições político-ideológicas descritas são os fundamentos dos programas governamentais que serão objeto da análise neste estudo: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) de domínio federal (2010-2014) e o Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI-PE) de âmbito estadual (2008-2015). Nos dois programas, a implantação do ensino de tempo integral e a ampliação e diversificação das práticas curriculares são formalmente apresentadas como estratégias políticas de reconstituição material e simbólica da escola pública, porém com perspectivas ideológicas distintas.

O ProEMI, criado em 2009 pelo governo federal, corresponde a uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, que visa, entre outras metas, promover a qualificação de ensino público, por meio de diversificação das práticas pedagógicas e da ampliação do tempo escolar, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos formativos.

Em 2010,[4] o estado de Pernambuco aderiu ao ProEMI e incorporou-o às práticas escolares de 17 unidades educacionais em todas as Gerências Regionais de Ensino – GRE (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2010). No primeiro ano de adesão, o programa desenvolveu-se especificamente nas escolares regulares de ensino médio; em 2011, foi incluído como parte das atividades do PEI e passou a ser executado também nas Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems).

Em Pernambuco, a política de ampliação da jornada escolar e de diversificação das práticas curriculares é anterior à proposta do Ministério da Educação (MEC) e iniciou-se em 2004 com a incorporação do modelo de escolas *Charter* na rede pública de ensino (DIAS; GUEDES, 2010; SILVA, R., 2013), mediante a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), materializado no projeto piloto denominado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), estruturado por meio da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e um grupo de empresários.

[4] O vínculo formal com o MEC estabeleceu-se em 2009, porém as atividades associadas ao Programa Federal passaram a ser desenvolvidas nas escolas apenas em 2010.

Em 2008, na nova gestão governamental, os Centros Experimentais receberam a denominação de Escolas de Referência em Ensino Médio e, em 2010, por meio de um dispositivo oficial (o Decreto n.º 35.681, de 13 de outubro de 2010), criou-se a Secretaria Executiva de Educação Profissional (Seep), com a função de gerir as Erems e as Escolas Técnicas Estaduais.

As Erems estão política e pedagogicamente sustentadas nos princípios e procedimentos da Tecnologia da Gestão por Resultados, instituída após o lançamento do Programa de Modernização da Gestão Educacional: Metas Educacionais (PMGE/ME) 2007,[5] administrado pela Secretaria de Educação em associação como o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

O modelo de "gestão escolar por resultados", em Pernambuco, fundamenta-se em três instrumentos de controle do trabalho pedagógico: o Termo de Compromisso, assinado pelas escolas com a Secretaria de Educação como forma de legitimar a responsabilidade de cumprir as metas do PEI, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe (OLIVEIRA, 2014), os dois últimos, tendo como objetivo principal aumentar os índices de desempenho dos estudantes nos exames (estadual, nacional e internacional) de aferição da *performance* escolar.

Considerando que os programas federal e estadual de reformulação do currículo do ensino médio têm interesses políticos e concepções pedagógicas distintas, acredita-se que eles sejam potencialmente capazes de induzir a criação de movimentos (práticas pedagógicas) múltiplos e divergentes no interior das escolas públicas. Logo, são capazes de promover movimentos que podem ampliar a fragmentação do currículo escolar ou instituir processos de reestruturação das práticas curriculares.

As propostas são produzidas mediadas pelos interesses dos campos político, econômico e acadêmico e, no cenário atual, situam-se em um lugar de interseção de três acontecimentos históricos: a) a disputa pelo estabelecimento dos princípios da Educação Integral ou para o Mercado Competitivo como fundamentos das práticas curriculares; b) a ampliação da jornada escolar como elemento qualificador das práticas curriculares do ensino público; c) a reestruturação do ensino médio como forma de saldar uma dívida social e histórica com a classe trabalhadora.

Desse modo, nossas análises estão circunscritas pela apreensão do ensino de tempo integral por meio de três eixos: 1) o movimento político, realizado pelos governos em âmbito

[5] "Ela é denominada de 'Política de Responsabilização Educacional'." (OLIVEIRA, 2014, p. 24, grifo do autor).

nacional e estadual, visando a sua institucionalização do currículo diversificado, caracterizado como a ampliação das práticas de socialização, formação cultural, política, ética e estética no ambiente escolar; 2) a análise dos programas curriculares prescritos e das práticas pedagógicas criadas pelas escolas para operacionalização do tempo ampliado; 3) os movimentos de adesão e de resistência à política estadual desenvolvidos nas escolas públicas.

Segundo registro do PDE Interativo (2014) e dados obtidos na Coordenação Geral de Ensino Médio do MEC 2014, em 2010, como já aludido, selecionaram-se 17 escolas pernambucanas pela Secretaria de Educação do Estado para participarem do ProEMI; em 2011, foram 86; e 315 unidades de ensino secundário, em 2013, ampliaram suas ações pedagógicas por causa da adesão ao programa do governo federal. Por conseguinte, em 2014 e 2015, período em que se realizou o estudo empírico nas escolas de referência, estavam inclusas no ProEMI 400 unidades de ensino da rede estadual. Dessas, ofertavam ensino regular 158, correspondiam às escolas inseridas do PEI 220 e 22 instituições caracterizavam-se como escolas técnicas.[6]

Considerando o número crescente de instituições que passaram a compor o programa federal em Pernambuco, no período de 2010-2014, e estas são, maioritariamente, unidades de ensino que ofertam a jornada ampliada de ensino, cabe os questionamentos a respeito dos fundamentos políticos e pedagógicos adotados pela Secretaria de Educação de Pernambuco (Seduc-PE) para implantação do ensino de tempo integral nas escolas de ensino médio. Quais as novas práticas estruturais do currículo do ensino médio após a implantação do programa estadual e da adesão ao programa federal? Que interesses políticos e sociais os programas ambicionam atender? Quais as contribuições do PEI e do ProEMI na reestruturação do ensino médio em Pernambuco?

Por conseguinte, o estudo tem como objetivo central a análise da implantação da proposta de ensino integral nas escolas de ensino médio da rede estadual de Pernambuco no âmbito dos programas PEI e ProEMI e, ainda, como objetivos específicos: aprofundar o debate sobre a perspectiva de Educação/formação integral e de ensino de tempo integral; caracterizar o processo de implantação do ensino médio de tempo ampliado nas escolas

[6] Esses dados não são imediatamente compatíveis com os dados da Secretaria de Educação publicizados no mesmo período, pois algumas escolas que estavam apresentadas como de oferta de ensino regular no cadastro do MEC estavam publicizadas pela Secretaria de Educação do Estado como escolas de jornada de tempo ampliado, ou o inverso. Duas, dentre as quatro unidades de ensino (Escolas A e B) onde se estão realizando o estudo empírico estavam registradas no site do PDE como de ensino regular, mas eram apresentadas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação como escolas de jornada ampliada. Das 22 Erems da GRE Recife Norte, identificaram-se 4 como de ensino regular no site do PDE Interativo de 2014.

públicas de Pernambuco; e discutir as implicações dos programas estaduais e federal de reestruturação (ou reconfiguração) no processo de requalificação da escola pública.

Como alicerce teórico para demarcar os fundamentos históricos, filosóficos e os princípios políticos e pedagógicos da Educação Integral, analisar os dados obtidos na concretude das escolas de jornada ampliada e identificar os conteúdos, as práticas e os sentidos postos em circulação com a implantação do PEI e ProEMI nos serviram de referencial os estudos de Ciavatta (2005); Duarte (2001, 2004); Frigotto (2007, 2010, 2011, 2014); Gramsci (1982, 2000); Manacorda (1990; 2010a, 2010b); Martins (2005); Marx (1998), Marx e Engels (1978, 2007a); Mészáros (2002, 2005); Nosella (1992, 2007); Ramos (2005, 2009, 2011); Santomé (2013) e Saviani (2003, 2007a, 2008, 2009a).

Como a Educação Integral constitui-se como proposta político-filosófico-pedagógica, inscrita na sociedade de classes, criada pela classe trabalhadora e posicionada em favor desta,[7] neste trabalho, os termos educação e ensino serão utilizados para distinguir as propostas políticas de caráter reestruturador (alternativas) das propostas reformistas respectivamente. A distinção é necessária porque a maior parte das iniciativas de ensino público, pretéritas[8] e atuais,[9] que vinculam o termo integral às práticas desenvolvidas como sinônimo de diferente (mais e melhor) tem como diferenciais primordiais a ampliação do tempo escolar e a expansão e diversificação das atividades pedagógicas no interior da unidade de ensino, visando "ocupar o tempo e a mente" dos filhos e filhas da classe trabalhadora; todavia não se qualificam, necessariamente, como ações que apontem para uma formação integral.

Os objetivos e resultados da ampliação do tempo escolar estão diretamente relacionados com o tipo de sujeito social que se deseja formar. Logo, no cenário contemporâneo, evidencia-se, por meio do diagnóstico das estruturas do capitalismo, a intensificação do processo de coisificação das relações políticas, culturais e do trabalho (MÉSZÁROS, 2002, 2003). Isso significa que a única saída apresentada, pelo discurso hegemônico, aos sujeitos para busca do bem-estar individual, na sociedade de classes contemporânea, tem sido a reacomodação do trabalho, que é tratada como uma ação compulsória ao Estado, que deve impulsioná-la por meio da ampliação da escolarização, cujo

[7] A discussão está desenvolvida na seção 3.

[8] "[...] Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990." (MOLL, 2012, p. 129).

[9] Governo Municipal de Belo Horizonte (2006), Escola Integrada ampliação da jornada de atividades escolares e incorporação dos espaços físicos da Cidade em espaços Educacionais, Governo Municipal de Apucarana, no Paraná (2001), ampliação do tempo escolar e realização de atividades em regime de parceria (VASCONCELOS, 2012). Governo de Palmas (2005), Projeto Salas Integradas (SIN), estabelecimento de "convênios com federações e associações na área de esporte e cultura" (SOUZA, 2012, p. 359).

ideário de eficiência e de qualidade, está diretamente relacionado com os interesses do mercado (das corporações empresariais).

Existe uma constante tentativa do capital de sobrepor a condição sócio-histórica do trabalhador pelo ideário ficcional da "*soberania do consumidor-cliente",* pela criação de um "mercado idealizado", em que a competição apresenta-se como um fenômeno necessário e natural, e saudável (MÉSZÁROS, 2002, p. 110, grifo do autor). Porém, é importante ressaltar que o trabalho não se constitui pela execução de uma atividade simples ou complexa, que se realiza entre indivíduos isolados. Ele é a condição ontológica para existência do ser social (LUKÁCS, 2007; MARX; ENGELS, 1845-1846/2007b); é o processo de produção e reprodução do humano, realizado pelo próprio homem, como ser sociocultural. Sendo a base "dinâmico-estruturante" do desenvolvimento do ser social, não pode ser definitivamente transformado em um fato "mecânico-intelectivo estranhado", pois isso representaria a estagnação de sua capacidade de autoformação e a "conclusão" da evolução do gênero humano. Todavia, a estagnação do nosso gênero (o humano) pode ser e vem sendo cada vez mais intensa, porque tem aumentado o número de sujeitos despossuídos do controle e da posse dos meios de sua reprodução material e subjetiva. O conjunto de sujeitos expropriados foi denominado por Alves (2009) de "unidade proletarizada", e tem uma longa duração, pois o crescente fenômeno do empobrecimento, fragmentação e expansão da força de trabalho e da competição acirrada entre os homens foi designado, em 1871,[10] de "massa proletária" por Mikhail Bakunin na obra *O sistema capitalista*.

Também Gramsci (2000, p. 18) declarou, em seus estudos a propósito dos intelectuais orgânicos, que o ser operário ou proletário não se caracteriza por realizar um "trabalho manual ou instrumental", mas por esse trabalho realizar-se em determinadas condições e relações sociais de produção. Assim, a posição assumida pelo trabalho (se visto como atividade laboral) na organização da produção é determinar a classe referencial e/ou procedente do ser social.

A história comprova que a espoliação extrema dos trabalhadores gera degradação humana, mas também revolta (como a Revolução Francesa e o Ludismo na Inglaterra) e entraves[11] na "era do capital" (Revolução Cubana). Isso acontece porque os homens produzem suas representações e suas ideias com base em e no interior de circunscritas materiais historicamente determinadas (MARX; ENGELS, 1845-1846/2007b). Desse modo, o

[10] Obra *O sistema capitalista*.

[11] O termo refere-se à diversidade de fenômenos e de relações que podem existir no interior de uma totalidade (ADORNO, 1986).

trabalho, na sociedade capitalista atual, corporifica-se pela ampliação de suas configurações laborais, que se caracteriza pelo já conhecido operariado industrial produtivo, que participa "diretamente do processo de criação de *mais-valia*", e pelos trabalhadores improdutivos, como os funcionários do setor de serviços e os servidores públicos, que são submetidos a diversos processos de exploração como a falta de condições ou excesso de trabalho e/ou o recebimento de salário incompatível com esforços intelectuais e físicos empenhados na realização de uma dada atividade laboral (ANTUNES, 2009, p. 238, grifo do autor). Na atualidade, não é a atividade laboral que define o "ser trabalhador" (ou seja, classe trabalhadora), mas as reais condições de existência da "*totalidade do trabalho coletivo e social"*, assim:

> A classe trabalhadora hoje também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo empregatício temporário, por condições precarizadas, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui também, além dos trabalhadores materiais, aqueles que exercem formas de trabalho imaterial. E abarcam, ainda, a totalidade dos trabalhadores desempregados. (ANTUNES, 2009, p. 238, grifo do autor).

Como expressou Lukács (2007), as categorias de análise erguem-se do real, logo é no mundo real que os trabalhadores, na qualidade de produtores reais das mercadorias, suprem as suas necessidades humanas de consumo de mercadorias materiais e imateriais. Também, são os trabalhadores, despossuídos dos meios de produção e coligados a instituições sindicais, movimentos sociais e partidos políticos que reagem aos imperativos do capital. Desse modo, o desenho compositor da classe trabalhadora, assim como seus instrumentos de resistência, que são cada vez mais heterogêneos, polissêmicos e multifacetados (ANTUNES, 2011, p. 48),[12]sendo as práticas curriculares uma dessas alternativas.

Por conseguinte, neste estudo as expressões classe trabalhadora e classe proletária se referem à totalidade do proletariado precarizado, do campo e da cidade, empregado, subempregado e desempregado, que corresponde ao conjunto dos pais, mães e responsáveis pelos estudantes que frequentam, majoritariamente, o ensino médio ofertado pelos sistemas estaduais de ensino público no Brasil. Nesse sentido, compreende-se escola pública (que oferta a Educação Básica), no Brasil, como escola *para a* classe trabalhadora.

[12] Na América Latina, "[...] a dinâmica antineoliberal ao longo dos anos 1990 e 2000 foi marcada pelo protagonismo dos movimentos sociais indígenas e camponeses. O EZLN, no México, a Aliança Pátria Ativa e Soberana, no Equador, o Movimento para o Socialismo [...], na Bolívia, e mesmo o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil [...]" (ANTUNES, 2011, p. 53-54).

Nesta perspectiva política e considerando que o PEI está sustentado pela "Tecnologia da Gestão Por Resultados" ("Tecnologia Empresarial"), pressupõe-se que a instituição de um programa-padrão e de turmas de ensino em jornada integral e/ou semi-integral, focalizando, prioritariamente, a elevação do rendimento estudantil, em uma perspectiva academicista ou técnica, pode configurar-se como um mecanismo político que restringe a autonomia político-pedagógica e a heterogeneidade das práticas formais de Ensino Médio, direcionada à diversidade juvenil da classe trabalhadora e silenciar o ideário de currículo reestruturado e da socialização do patrimônio cultural, tecnológico e científico como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), promovendo a fragmentação das práticas de ensino e restringindo o papel político da escola.

Por conseguinte, é importante considerar o lugar de classe dos estudantes das escolas públicas no processo de análise das práticas curriculares, pois são as disputas ideológicas que dão sustentação à constituição, expansão e reformulação das políticas educacionais e dos currículos escolares (APPLE, 1982; WILLIS, 1991).

Destarte, ao tratar da reconfiguração da jornada escolar e do currículo do ensino médio, ingressamos em uma rede discursiva que apresenta diferentes perspectivas ideológicas sobre como deve ser o currículo do ensino médio e sobre qual deve ser o papel social da escola pública.

Desse modo, considerando a complexidade da temática (o ensino médio de tempo integral) abordada na pesquisa e a necessidade de delimitar o objeto de estudo (a implantação do ensino de tempo integral em Pernambuco) e, ainda, realizar o levantamento de dados, que nos dessem condições para compreender o fenômeno social analisado, utilizamos diferentes procedimentos de coleta de dados: levantamento e análise de documentos oficiais, observação direta e realização de entrevista semiestruturada e de grupos focais.

Além disso, realizou-se pesquisa bibliográfica, para a investigação das bases histórica e teórica da expressão Educação Integral e da abordagem institucional e os interesses políticos em torno do ensino público de tempo ampliado.

Considerando a complexidade do objeto e os diferentes lugares ocupados e posições assumidas pelos sujeitos a ele relacionados, adotamos as ferramentas teóricas e metodológicas da Análise do Discurso de Linha Francesa como recursos para análise e interpretação dos sentidos produzidos pelos programas federal e estadual de ampliação do tempo escolar e de diversificação das práticas escolares.

Por conseguinte, selecionou-se o *corpus* de análise com base na extração de enunciados presentes em fontes documentais, materiais recolhidos nas instituições *locus* de investigação, oriundos da observação direta, das notas de campo e da realização de entrevistas com professores (22) e gestores (4) e grupos focais (3) realizados com estudantes das escolas. Logo, o estudo sistemático das práticas pedagógicas no tempo ampliado foi desenvolvido em 4 escolas, intituladas, neste estudo de A, B, C e D.

Realizou-se o levantamento e a análise das práticas político-pedagógicas criadas nas unidades de ensino como componentes da reconfiguração do currículo do ensino médio e a identificação das formas de resistência criadas pelos professores e gestores, mais, especificamente, o uso qualificado (criação de práticas escolares favoráveis à formação sociopolítica e crítica da juventude da classe trabalhadora) do tempo escolar ampliado.

Os recursos de investigação propiciaram: apreender os conflitos e as contradições intrínsecas ao processo de disputa na efetivação de um projeto social, por meio da implantação do PEI, configurado como determinação política governamental sustentada pela "Tecnologia da Gestão por Resultados"; identificar o pensamento necessário e as práticas formativas necessárias aos sujeitos jovens da classe trabalhadora em âmbito escolar; e, ainda, captar os movimentos de resistência à reforma educacional emergidos do interior das unidades escolares, após a inserção no ProEMI.

Delineiam-se, nesta pesquisa, como pensamento e as práticas necessárias, os movimentos de contrainternalização (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, os sentidos atribuídos à realidade e às ações realizadas resultantes do estudo profundo e objetivo "[...] dos conhecimentos[13] que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal" (DUARTE, 2001, p. 10). Trata-se neste estudo o pensamento necessário como o resultado da aprendizagem imediatamente desinteressada e contrainternalizadora (GRAMSCI, 2000; MÉSZÁROS, 2005). Tais conceitos, que serão desenvolvidos na seção 3 deste estudo, originam-se em postulados teóricos de propriedade socialista e tomam a desmistificação da realidade como forma de elevar o potencial intelectual e a capacidade de luta dos trabalhadores, ou seja, na perspectiva histórica da Educação Integral.

[13] O conhecimento é [...] "uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva" (BRASIL, 2007a, p. 42).

1.1 Estrutura da tese

Com o objetivo de tornar inteligível o processo de construção das discussões e apresentar os resultados do estudo, a exposição do conteúdo da investigação organiza-se em seis seções primárias, incluindo-se esta seção introdutória.

Na segunda seção, estão delineadas as fronteiras do nosso objeto de investigação, os procedimentos do estudo empírico e os recursos teórico-metodológicos selecionados para constituição, demarcação e análise do *corpus* discursivo que possibilita captar a forma de produção e os efeitos de sentido produzidos pelo PEI e pelo ProEMI sobre as práticas escolares, descritas nas seções 5 e 6.

A seção 3 destina-se à explicitação do sentido político, histórico e filosófico do conceito de Educação Integral. Trata-se da Educação Integral como prática ontologicamente de classe, que tem como finalidade política e interesse histórico a transformação da realidade, e apresentando seus princípios como fundamentos político-pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do gênero humano e como instrumento tático para formação da juventude trabalhadora.

Na seção 4, apresenta-se o cenário de expansão das políticas de Ensino de Tempo Integral na América Latina, caracterizando os fundamentos políticos e sociais que observam a ampliação do tempo escolar como elemento qualificador do ensino público. Nessa mesma seção, discutem-se os fundamentos históricos e políticos que dão sentido à instituição das políticas de ampliação do tempo escolar no Brasil e descreve-se a trajetória histórica e estrutural do ProEMI (2009-2014), principal programa federal de ampliação das práticas pedagógicas e da jornada escolar no ensino médio não profissionalizante.

Na seção 5, busca-se compreender a relação escola-comunidade na implantação do ensino médio de tempo integral em Pernambuco, identificar os lugares políticos do gestor e do professor na constituição e "operacionalização" das Erems, conhecer as estruturas materiais das escolas que ofertam o ensino médio de tempo integral e identificar os efeitos da implantação do PEI sobre a estrutura do sistema estadual de ensino público de Pernambuco.

Na seção 6, estão expostas as análises dos dados coletados nas instituições em ensino médio, que funcionam em tempo integral e semi-integral no estado de Pernambuco, visando captar os efeitos dos Programas Federal e Estadual no processo de composição do "currículo diversificado" e do ensino médio de tempo integral em Pernambuco. Na sequência, estão explicitadas as considerações finais.

2 A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: OPÇÕES E POSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A escola é um espaço de produção e distribuição de saberes, significados e sentidos, portanto, cada discurso (dizer) interfere na forma de desenvolvimento de suas práticas (organização, gestão e modelo pedagógico). Assim, mesmo quando suprimido, o discurso (como não dito) produz sentido, pois sua suspensão propicia tirar de circulação a possibilidade de apropriação de significados tidos como inapropriados ou indesejáveis e invalida a probabilidade de produção de sentidos ideologicamente divergentes dos saberes selecionados como referenciais às práticas educacionais. Desse modo, é por meio da análise dos discursos dos sujeitos das escolas (professores, estudantes e gestores) e de instituições do campo educacional, a respeito do processo de implantação e desenvolvimento das práticas do ensino médio em tempo ampliado, que se busca identificar as implicações do PEI e do ProEMI no movimento de requalificação da escola pública.

Desse modo, expõe-se a descrição das práticas administrativas e pedagógicas das escolas e análise dos discursos que dão configuração e sustentação à implantação do ensino em tempo integral em Pernambuco. No processo investigativo, optou-se por realizar estudos de caso múltiplo**,** pois a metodologia propicia a produção de um "conjunto particular de resultados" e de "proposições teóricas [...] aplicáveis em outros contextos" (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 649), ação denominada por Yin (2005) de "generalização analítica". Por conseguinte, tomaram-se como materialidade de investigação empírica quatro escolas que ofertam o ensino médio em tempo semi-integral ou integral, com o objetivo de conhecer de forma ampla e particularizada os contextos pesquisados (GIL, 2002). Tivemos como procedimentos de coleta de dados: o trabalho de observação direta, a realização de entrevistas individuais e de grupos focais e o acompanhamento, *in loco*, das práticas escolares durante um período de treze meses (de abril de 2014 a maio de 2015).

Ainda, a realização das entrevistas e dos grupos foi conduzida com o uso de roteiros semiestruturados (APÊNDICES do A ao E), considerando o lugar institucional (aluno, professor, gestor) e a posição político-pedagógica (poder de decisão, seleção e elaboração das propostas formativas) assumida pelo sujeito do discurso.

Os procedimentos possibilitaram identificar os efeitos da implantação do PEI sobre as práticas materializadas nas unidades de ensino, compreender a estrutura operacional das EREMs e os efeitos do ProEMI sobre a estrutura político-pedagógica das escolas e a formação dos alunos nos biênios: 2010-2011, 2012-2013 e 2014-2015.

Compreendido o particular e imediato (as práticas escolares) como força objetiva constitutiva e determinada pela totalidade resultante e estruturadora do movimento dialético, o estudo sistemático da realidade escolar possibilita captar as simetrias políticas, operacionais e relacionais entre a totalidade e as experiências institucionais, contextualizadas.

Esse tipo de abordagem metodológica buscou identificar o processo de reestruturação curricular e de seleção dos conteúdos, práticas, significados e sentidos que eram experienciados com/pelos alunos no interior das Erems, e captar os efeitos da Política Estadual (Programa de Educação Integral) e da Política Nacional (Programa Ensino Médio Inovador) sobre a organização e o funcionamento da escola pública.

Por conseguinte, desenvolvemos o estudo empírico em quatro unidades de ensino que ofertavam o Ensino Médio, em tempo integral ou semi-integral, que são administradas pela Gerência Regional de Ensino Recife Norte (GRE – Recife Norte) e foram inseridas no ProEMI nos anos 2010, 2012, 2013 e 2014, escolas A, B, D e C respectivamente.

A Gerência Regional de Ensino Recife Norte tem sob sua administração 26 escolas que aderiram ao ProEMI; dessas, fazem parte do PEI 22 escolas, e 1 ainda se encontra na situação de escola de tempo parcial (regular), e 3 são escolas técnicas.[14] A maioria localiza-se em bairros periféricos e populares da região metropolitana do Recife, onde a escola é, usualmente, identificada (por pais, professores e gestores) como, por vezes, o único lugar adequado de formação para inserção econômica e social qualificada dos jovens pobres no mundo do trabalho e da formação "cultural letrada".

Dentre as 53 escolas do município do Recife que aderiram ao ProEMI, estão sob administração da GRE Recife Norte 25 escolas.[15] É nesse órgão que estão arquivados os relatórios que as escolas produziram para apresentar as práticas e os efeitos do ProEMI; são esses alguns documentos a que tivemos acesso nas escolas (A e B), que foram objeto de análise para identificar ações vinculadas ao programa federal do interior das escolas.

Ainda, pelo restrito volume de documentos disponíveis para extração de informações que servissem de subsídio para descrição do processo de elaboração, implantação e indicar os interesses políticos vinculados ao ProEMI, realizamos uma entrevista com um dos seus principais idealizadores do Programa Federal, o Professor Carlos Artexes Simão, ex-diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC, a fim de acessar

[14] Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães, Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra e Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical.

[15] Uma das escolas de tempo integral que realizaram adesão ao ProEMI, sob a gerência da GRE Recife Norte, localiza-se no Arquipélago de Fernando de Noronha. Estivemos na instituição em novembro de 2015.

acontecimentos específicos que poderiam preencher as lacunas que nos faltavam para descrever o processo de criação e os fundamentos políticos e pedagógicos do programa.

Considerando, porém, que a memória é uma criação do presente e por isso sofre a influência das experiências e dos interesses do tempo-espaço vivido, o que pode criar distorções sobre o acontecimento histórico descrito pelo entrevistado, buscou-se analisar vídeos – entrevistas gravadas (SIMÕES, 2010a, 2010b) – e textos escritos produzidos pelo (ou com o) entrevistado na época em que participou da criação do Programa, a fim de comparar as informações descritas na entrevista, realizada em 27 de março de 2015, durante a sua participação no Seminário Formação Continuada de Professores da Educação Básica e seus Reflexos na Formação Inicial.[16]

Para refletir sobre a realidade do ensino de tempo ampliado desenvolvido em Pernambuco, estruturou-se o *corpus* de análise, com base nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação de Pernambuco e instituições a ela associadas, nas denúncias dos professores ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe),[17] nos discursos produzidos pelos sujeitos das escolas *lócus* de pesquisa e na literatura, já produzida no Brasil, relacionada com o tema.

2.1 A produção de dados no interior das escolas: técnicas, procedimentos e limitações

Para a realização do estudo empírico, tomamos como recurso para produção dos dados: a observação direta, a entrevista semiestruturada e a realização de grupos focais. Os instrumentos foram selecionados tendo como critério o lugar ocupado pelos sujeitos no ambiente escolar e suas relações com os programas (PEI e ProEMI) desenvolvidos nas escolas.

[16] O evento realizou-se nos dias 26 e 27 de março de 2015, pela Universidade Federal de Pernambuco, nas dependências do Hotel Dorisol em Piedade, Jaboatão dos Guararapes.

[17] Para compreender o processo de implantação das Erems, recorremos a diferentes fontes. Assim, agendamos, em 2014, uma consulta com o presidente do Sintepe, em exercício nos anos de 2013 e 2014, a fim de realizarmos um mapeamento das condições de trabalho dos professores das Erems, por meio da análise dos documentos produzidos e enviados pelas escolas ao sindicato, com o objetivo de denunciar as condições de trabalho e reivindicar subsídio técnico e jurídico ao Sintepe. Como os documentos são sigilosos, não foi autorizado o acesso a eles para a pesquisa. Assim, recorremos às denúncias, voluntárias e identificadas, e às demandas dos professores expressas no site do Sintepe, para delinear o panorama geral dos principais problemas enfrentados pelos docentes da Rede Estadual de Ensino Público de Pernambuco, no período de implantação das escolas de tempo integral, e identificar as instituições que realizaram os primeiros e abertos movimentos de resistência às políticas instituídas pela gestão governamental em vigor. Logo, entre os documentos mapeados e os dados coletados no espaço virtual de informação e comunicação do Sintepe, analisaram-se notícias alocadas na seção "Proteste Já", onde estão apresentadas as denúncias sobre as condições materiais e pedagógicas de trabalho dos professores (ANEXO A).

A observação direta foi tomada como técnica de coleta de dados porque propiciava o registro de informações e a descrição das práticas pedagógicas e de gestão desenvolvidas nas instituições de ensino, visando compreender a forma de organização e funcionamento dos programas federal e estadual de ampliação da jornada escolar e das atividades curriculares nas unidades de ensino selecionadas para o estudo empírico. A utilização do procedimento, também, possibilitou definir os critérios que seriam adotados para seleção dos sujeitos da pesquisa e para a construção do roteiro de entrevistas.

Optou-se pela realização de dois processos de observação para captação das práticas das escolas após a implantação do PEI e da criação das atividades pedagógicas vinculadas ao ProEMI. No primeiro momento, efetivou-se a observação de caráter descritivo, que propiciou captar a complexidade estrutural e organizacional das instituições de ensino(s) campo(s) de investigação e "desenvolver perguntas concretas para pesquisa" (VIANNA, 2007, p. 52). Na segunda fase do estudo, a observação seletiva de práticas curriculares específicas correspondeu ao instrumento mais adequado para identificar os acontecimentos pedagógicos diretamente relacionados com as questões da pesquisa (VIANNA, 2007) e obter informações contextualizadas (BARBOUR, 2009) e realizar uma maior aproximação com os grupos de professores e estudantes a serem entrevistados.

Assim, do total de 22 escolas da GRE Recife Norte inclusas no PEI, elegemos 4 instituições como de estudo empírico, considerando os seguintes critérios: todas as escolas deveriam ofertar o ensino público a jovens oriundos de bairros e/ou comunidades periféricas do município do Recife, apresentar propostas diferenciadas entre si para o processo de reestruturação curricular, circunscritas pelas diretrizes pedagógicas do ProEMI.

A "amostragem por acessibilidade ou conveniência" (GIL, 2008, p. 94) apresentou-se como a mais adequada para o estudo, pois se trata de um procedimento não probabilístico que permite ao pesquisador "selecionar os elementos a que tem acesso", tendo como parâmetros para organização dos dados a questão proposta pela pesquisa e a forma como os dados possibilitam representar o universo de investigação neste estudo: o conjunto das escolas de tempo ampliado da GRE Recife Norte inseridas no ProEMI. Logo, o procedimento mostrou-se mais adequado à pesquisa porque possibilitava a realização do estudo exploratório, para captar com maior profundidade as propriedades das questões que envolviam o objeto de estudo e estabelecer critérios e parâmetros para seleção das outras escolas e sujeitos que seriam incorporados na pesquisa. O procedimento, também, propiciou a identificação e seleção, com maior flexibilidade, das práticas pedagógicas que foram objeto da observação e do registro realizado pela pesquisadora com o uso de caderno de campo.

É importante informar que mesmo com a autorização da gestão para realização da pesquisa na escola, em cada unidade de ensino, foi necessário obter o consentimento de cada professor, de forma individualizada, a fim de acompanhar a atividades pedagógicas (disciplinas, clubes, oficinas e projetos) que estavam vinculadas ao ProEMI.

Para evitar a interferência da pesquisadora na atuação pedagógica dos professores (como a formulação ou desenvolvimento de proposta de aula ou evento didático), não foi apresentado à escola um cronograma fixo para o trabalho de observação; a cada semana, ao chegar à escola, de forma imediata, era solicitada a permissão aos professores para participação em uma das práticas vinculadas ao ProEMI, a cada dia de presença nas unidades de ensino. Essa ação também possibilitou acompanhar o maior número de ações e ter um panorama geral das atividades desenvolvidas pelos professores e escolas.

Na pesquisa, não era interesse avaliar o trabalho didático e pedagógico do professor, mas compreender a lógica de composição e os conteúdos postos em circulação nas atividades do "currículo diversificado" ("parte diversificada" e "atividades complementares", das Erems). Mesmo no trabalho de observação, o interesse da investigação não estava em captar comportamento dos sujeitos, mas em desvendar a ação social (fato pedagógico) inventada por eles. O procedimento foi necessário, porque na análise dos documentos oficiais (relatórios enviados para GRE) elaborados pelas escolas não era possível captar com clareza o objetivo e a especificidade político-pedagógica das práticas ("atividades complementares") criadas pelas escolas. Ainda, a presença nas atividades pedagógicas possibilitou ter maior convivência com os alunos e facilitou definir o momento adequado para realização do grupo focal com os estudantes, que deveriam participar de forma voluntária.

Como o convite e os critérios para participação no grupo focal foram definidos pela pesquisadora, com a autorização das escolas e a contribuição dos professores para o agendamento da ação, foi importante o prévio e frequente contato com os grupos de estudantes que participaram do grupo focal, que, por serem de uma mesma turma ou participarem de uma mesma prática do currículo diversificado e estarem constantemente sendo avaliados em seu desempenho cognitivo e atitude comportamental,[18] poderiam oferecer resistência coletivamente às perguntas da pesquisadora, caso não a percebessem como alguém conhecida e confiável.

[18] Além das provas de aferição de aprendizagens dos conteúdos das disciplinas nucleares, os alunos com comportamentos considerados positivos pelos professores são aqueles que, usualmente, recebem o convite para participarem (ou representarem a escolas) nos eventos (visitações pedagógicas e apresentações culturais) em outras instituições (museus, empresas, outras escolas, etc.).

É importante esclarecer que, por não se tratar de um estudo etnográfico, o processo de investigação empírica realizada no interior das Erems voltou-se unicamente para duas dimensões do cotidiano escolar: a "dimensão institucional e organizacional e a dimensão sociopolítica". A primeira prioriza a identificação das [...] "formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais", e é captável por meio do contato direto com os sujeitos da escola mediante a realização de entrevistas e conversas informais coletivas ou individuais, pelo "acompanhamento de reuniões e atividades escolares" e análise de documentos que afetam direta ou indiretamente o funcionamento da escola". Já a dimensão sociopolítica diz respeito à captação dos efeitos das políticas governamentais de âmbito federal e local "sobre a vida escolar" (ANDRÉ, 2008, p. 142-143).

O trabalho teórico de Marli André (2008), que classifica em dimensões subjetiva, organizacional, pedagógica e sociopolítica a complexidade e dinâmica das relações, práticas e as influências que dão significado sociopolítico e sustentação pedagógica ao cotidiano escolar, serviu de ferramenta para direcionar o "olhar de observador" da pesquisadora e definir as ações que deveriam ser observadas e poderiam gerar dados fundamentais para a pesquisa.

Pelo interesse em conhecer as especificidades do processo de implantação dos programas estadual e federal de reconfiguração e reestruturação, respectivamente, do currículo escolar sobre as práticas do ensino médio, a entrevista semiestruturada caracterizou-se como o instrumento mais adequado para o contato com a realidade vivida pelos professores e gestores. A ferramenta possibilita desenvolver questionamentos e produzir dados sobre diferentes aspectos da realidade escolar: práticas de gestão, processo de implantação dos programas, organização e operacionalização do currículo diversificado, formação e trabalho docente e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a técnica, por ser flexível, permite esclarecer o significado das perguntas para o entrevistado, o que facilita a compreensão e a produção de respostas (GIL, 2008) diretamente relacionadas com o objeto do estudo; oferece, também, mais condições de adaptação, no ato de aplicação, aos ambientes onde se realizam as entrevistas: bibliotecas, salas de aula, cantinas, sombra de árvores do pátio das escolas, lugares nem sempre arejados ou silenciosos, mas são os que as escolas dispõem para realização das suas práticas pedagógicas. Eram os lugares que os entrevistados indicavam como possíveis para a realização das atividades da investigação. Em poucas ocasiões, conseguimos realizar entrevistas em lugares diferentes dos espaços próprios das instituições de ensino.

Por conseguinte, tendo como orientações teórico-metodológicas os estudos de Barbour (2009), Flick (2009) e Gatti (2012), selecionou-se o grupo focal como técnica para a coleta de dados com os estudantes. O recurso possibilitou identificar as percepções e posições assumidas pelos estudantes (como sujeito coletivo) a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no tempo ampliado.

Assim, os questionamentos e as discussões realizadas nos grupos focais buscaram a captação de informações sobre o processo de implantação da jornada integral nas escolas e a percepções dos estudantes sobre o programa de ensino de tempo integral do estado de Pernambuco e sobre as práticas pedagógicas vinculadas ao ProEMI. Tomamos, então, como elemento de análise, as regularidades discursivas configuradas nos grupos focais, realizados com três grupos (formados nas Escolas A, C, B respectivamente).[19] Todos os fragmentos extraídos para análise correspondem a trechos da discussão, cujas respostas apresentam elementos específicos relacionados com a temática da pesquisa que permitiam observar, de modo substancial, a percepção e posição assumida pelo grupo em relação aos tópicos abordados na entrevista.

De modo mais específico, pode-se afirmar que a seleção do grupo focal como técnica de coleta de dados com os estudantes das Erems ocorreu porque esse grupo se caracteriza como um recurso capaz de captar o relato coletivo e informações, e percepções sobre as práticas curriculares experienciadas e problematizadas pelo próprio corpo discente das escolas, que estavam diretamente relacionadas com a implantação do PEI e do ProEMI, ou seja, a estruturação do tempo ampliado e o currículo diversificado no ensino médio.

Destarte, como o agendamento dos grupos focais era definido pelos professores e gestores das escolas, os estudantes participaram das atividades em períodos anteriores ou posteriores às aulas das disciplinas nucleares. Sendo assim, oferecemos um lanche, antes ou depois da realização da discussão, para evitar o esvaziamento do ambiente de realização da entrevista, ocasionado por eventuais saídas para o lanche.

É importante reafirmar que cada escola tem movimentos cotidianos específicos, portanto, a definição do número de estudantes e a forma de realização dos grupos focais tiverem de ser flexíveis.

Assim, para evitar a presença de pessoas estranhas aos alunos no momento de discussão do grupo focal, decidiu-se que só a pesquisadora realizaria a atividade de entrevista

[19] Por seu formato flexível, o grupo focal favoreceu a exploração de perguntas mais específicas sobre a realidade material das quatro unidades de ensino onde foi realizado o estudo empírico.

coletiva, com um número entre 8 e 12 estudantes e tendo como instrumentos auxiliares o uso de um caderno de anotações e um gravador de áudio (voz). Todavia, como um total de 16 estudantes do 3.° ano, da Escola B, participaram da entrevista em um único momento, por solicitação do próprio grupo de discentes e disponibilidade de horário dos professores, fez-se necessária a presença de um relator durante a realização do grupo focal.

A presença do relator tinha por objetivo garantir o registro das sequências da discussão que estivessem diretamente relacionadas com os tópicos do roteiro de entrevista e, também, pretendia evitar perda de informações em razão de trechos inaudíveis na gravação.[20]

Além de corresponder às finalidades citadas, as anotações do relator também propiciaram captar os momentos mais intensos do debate e identificar com mais precisão os sujeitos enunciadores e a conexão entre os argumentos dos membros do grupo.

A escolha do grupo focal,[21] como técnica de coleta de dados, teve como objetivo ampliar a compreensão do processo de implantação da Escola (em tempo) Integral e captar os efeitos do ProEMI sobre a formação social dos estudantes do ensino médio. Assim, a interpretação e análise dos alunos sobre suas experiências e aprendizagem nos Programas caracterizam-se como dados que foram cruzados com as informações apresentadas pelos professores e gestores.

Durante o desenvolvimento das observações de caráter descritivo, na realização das conversas e entrevistas com os professores, coordenadores e gestores das escolas, e por meio da análise dos relatórios produzidos pelas Escolas (A e B) para a Seduc-PE, contendo a exposição das práticas e os resultados obtidos por meio do ProEMI, observou-se que uma das demandas principais dos professores era referente à formação. Assim, decidiu-se acompanhar o desenvolvimento do Pacto do Fortalecimento do Ensino Médio, em uma das escolas *locus* de estudo, para captar as percepções e inferências dos docentes (em conjunto) sobre as necessidades formativas dos estudantes do ensino médio. Entretanto, nessa atividade não obtivemos muito êxito na coleta de dados pela irregularidade nas datas da formação e reduzido tempo, nos dias de formação na escola, para atividades de discussão e reflexão coletiva.

É importante destacar que era interesse inicial do estudo a realização, no primeiro semestre de 2015, de grupos focais com os estudantes das três séries do Ensino Médio, porém,

---

[20] Tanto no grupo focal quanto nas entrevistas com os professores, as partes inaudíveis na gravação são resultantes da inadequada acústica das salas de aula para o processo de ensino (e também para realização de entrevistas), ou de situações de interrupção de fala em consequência do volume dos ruídos externos.

[21] No processo de realização das entrevistas com grupo focais, utilizamos, como recurso teórico e metodológico, as orientações e os critérios descritos na obra *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas* (GATTI, 2012).

em razão do período de paralisação das atividades, motivada pela greve dos professores do estado de Pernambuco, as atividades associadas ao ProEMI sofreram muitas alterações (no formato, conteúdo e período de realização) nas escolas. Desse modo, o ciclo de formação dos estudantes só poderia ser completado no fim do ano letivo (e com limitações). Na impossibilidade de análise dos discursos dos estudantes, especialmente os concluintes do ensino médio de 2015, decidimos, então, ampliar o número de professores entrevistados e dar prioridade às nossas análises nos movimentos experienciados e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas no período de 2010-2014.

Embora selecionados dois grupos de escolas, uma unidade de ensino de jornada ampliada e três de jornada semiampliada, observou-se, no movimento do estudo, que os enunciados dos professores, estudantes e gestores versavam sobre as mesmas questões: estrutura, organização e operacionalização das administrativas e práticas pedagógicas nas Erems, apresentavam sentidos e significados regulares. Isso nos possibilitou estruturar sequências discursivas que tratam das relações políticas e pedagógicas que dão sentido às Erems, sem, necessariamente, termos de nos limitar aos acontecimentos políticos, históricos e pedagógicos de uma dada escola ou prática pedagógica específica (clube, disciplina, projeto ou oficina).

A análise em conjunto dos registros orais e das informações produzidas na observação de campo também foi uma demanda ética e política para o desenvolvimento do estudo e exposição dos dados. A constatação da existência de conflitos internos nas instituições de ensino entre gestores e professores, e das escolas com a Secretaria de Educação, por motivos administrativos e pedagógicos, e ainda a regularidade dos questionamentos realizados pelos entrevistados à pesquisadora sobre a garantia de seu anonimato e sobre a veridicidade das informações que deveriam apresentar para o estudo – "É para dizer a verdade?",[22] "Não vai sair na mídia, não?",[23] "A gestão não quer que a gente diga, mas...",[24] "É para falar, não é?",[25] "Sinceridade, não é?"[26] –, serviram como balizador para identificarmos a forma de apresentar as experiências, os entendimentos e as perspectivas dos docentes e dos estudantes sobre a implantação do ensino de tempo integral em Pernambuco.

A exposição de dados minudenciados sobre as especificidades dos modelos curriculares criados pelas escolas estudadas, sobre a localização geográfica, número de alunos

[22] Entrevista com docente de Português.
[23] Entrevista com docente de Português.
[24] Entrevista com docente de Educação Física.
[25] Entrevista com docente de História.
[26] Entrevista com docente de Matemática.

matriculados, de professores lotados, descrição detalhada dos espaços físicos e recursos humanos disponíveis, se apresentados conjuntamente, poderiam propiciar a identificação das unidades de ensino e dos sujeitos da pesquisa. Assim, optamos por não realizar a descrição detalhada e isolada de cada instituição pesquisada ou profissional entrevistado e por apresentar, no decorrer do texto, a exposição das argumentações dos entrevistados, focalizando as simetrias das informações sobre as condições de trabalho dos professores e práticas pedagógicas desenvolvidas, e a regularidade dos sentidos expressos nos discursos dos sujeitos das escolas (gestores, professores e estudantes).

Por meio das técnicas, ferramentas e dos procedimentos selecionados para a coleta de dados**,** a investigação processou-se em duas etapas: primeiro, realização do estudo exploratório (na Escola A), depois, por meio da coleta seletiva e sistemática de dados nas escolas A, B, C e D.

Desse modo, para estruturar os procedimentos da pesquisa empírica, realizou-se, durante cinco meses (abril-agosto de 2014), um estudo exploratório por meio do acompanhamento das práticas pedagógicas do ProEMI em uma escola que ofertava o ensino médio em tempo semi-integral. O processo possibilitou articular as informações obtidas em documentos oficiais, artigos científicos, notícias de sites institucionais (ANEXOS A, B e C) e em dados de outras pesquisas: teses de doutorado (LINS, 2011; SILVA, R., 2013) e dissertações de mestrado (DUTRA, 2013; HENRY, 2012; ISLEB, 2014a; JAKIMIU, 2014; LEITE, 2009; LIMA, 2014; MORAIS, 2013; SILVA, J., 2013), com as informações expressas nas conversas informais e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e, ainda, com os registros produzidos durante a participação nos encontros, de cunho administrativo,[27] promovidos pela Secretaria de Educação para os articuladores e gestores das escolas que integram o ProEMI. Também, nessa primeira fase do estudo, realizou-se o primeiro grupo focal, com 12 alunos do 3.º ano do ensino médio, visando identificar a percepção dos estudantes sobre a implantação do PEI e do ProEMI na escola. O conjunto de procedimentos propiciou a produção de um banco de dados utilizado para definir os critérios para seleção das demais escolas *lócus* da pesquisa de campo.

[27] O encontro para o Alinhamento de Informações ProEMI realizou-se em 30 de abril de 2014, pela Gerência Regional de Ensino Recife Norte, em parceria com a Secretaria Executiva de Educação Profissional e a Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio. O objetivo da reunião com os gestores e articuladores do ProEMI nas escolas foi promover a socialização das experiências realizadas na escolas e aferir a prestação de contas realizada pelas unidades de ensino. A última reunião com a presença das escolas foi em agosto de 2013 na *Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães* (Etepam), a fim de tratar das orientações para redesenho das práticas curriculares.

O processo de pesquisa empírica exploratória seguiu a trajetória de cinco meses (de abril a agosto de 2014), tempo necessário para observar as atividades desenvolvidas e a conclusão do trabalho anual do ProEMI na escola e "aprofundar o conhecimento da realidade estudada e dos conflitos presentes, das ambiguidades entre os discursos e as práticas" (NARITA, 2006, p. 25). Durante dez meses (de agosto de 2014 a maio de 2015), desenvolveu-se o processo de observação em mais três escolas que aderiram ao ProEMI.

O mapeamento, a interpretação e as análises das práticas estão circunscritos pelas atividades vinculadas aos macrocampos obrigatórios ("Acompanhamento Pedagógico", "Iniciação Científica e Pesquisa", Leitura e Letramento) do ProEMI (BRASIL, 2014a), pois esses são elementos estruturais do Programa do MEC e deveriam ser transformados em ações curriculares em todas as instituições que aderiram à proposta federal de redesenho curricular.

Os macrocampos foram adotados pelo MEC para o ProEMI na segunda edição do programa federal em 2011. Logo, os macrocampos correspondiam ao "[...] conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar" (BRASIL, 2011a, p. 14). Assim, foram instituídos dois macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa, e seis eletivos: Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil e Leitura e Letramento. Todavia, em 2013, quando já estavam em vigor as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, lançadas em 2012, o conceito de macrocampo foi ampliado visando incorporar à diversidade de instituições e aos formatos didático-pedagógicos que o programa poderia atender. Assim, o macrocampo passou a ser assim conceituado:

> um campo de ação pedagógico-curricular no qual se **desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional**. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013a, p. 15-16, grifo do autor).

Em 2013, a reconfiguração curricular proposta teve como orientação a incorporação pelas escolas de práticas pedagógicas inovadoras vinculadas a apenas um macrocampo obrigatório: Integração Curricular e sete macrocampos eletivos: Leitura e Letramento; Iniciação Científica e pesquisa, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

Entretanto, foi a reformulação de 2014 que serviu de documento orientador para escolas onde realizamos o estudo empírico. No documento, três macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, e Leitura e Letramento são apontados como de execução obrigatória, e cinco são apresentados como qualidade eletiva: Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil (BRASIL, 2014a, p. 7). Embora o documento orientador do ProEMI de 2014 mantenha o conceito de macrocampo expresso no documento de 2013, a nova versão do documento oficial trata de especificar as propriedades projetadas para o currículo diversificado:

> Nos espações destinados à cada macrocampo a escola deverá indicar as ações que irá desenvolver e, se possível, indicar o diálogo e a interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços, com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didáticopedagógicas do ensino médio.
> As ações deverão considerar o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
> Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador.
> Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. (BRASIL, 2014a, p. 8-9).

Destarte, como o Programa Federal passou a exigir, em 2014, que as escolas desenvolvessem práticas pedagógicas vinculadas a, pelo menos, cinco macrocampos, optamos no estudo de campo por analisar as práticas, circunscritas pelos macrocampos obrigatórios e por aqueles selecionados pelas escolas, que tinham maior participação dos alunos no desenvolvimento das atividades.

Após a participação nas atividades pedagógicas da escola campo de estudo exploratório, na condição de observadora, realizaram-se conversas informais com alunos e

professores, e entrevistas semiestruturadas[28] com professores (14). Principalmente depois de realizado o grupo focal com estudantes (12) do 3.º ano do ensino médio, de uma conversa informal com os alunos do grupo de dança da Escola A, e uma entrevista focal com 7 estudantes do projeto de Teatro da Escola B, foi possível perceber que a motivação para a participação dos alunos das atividades vinculadas ao ProEMI está distanciada das orientações e metas formativas do PEI, cuja análise está desenvolvida na seção 4.

Durante o estudo exploratório na Escola A, acompanhamos as práticas das disciplinas (Metodologia de Pesquisa, Cultura Brasileira, Cultura Pernambucana, Leitura para Formação Cidadã, Letramento Artístico, Cultura Corporal, Rádio, Cultura e Mídias) e dos clubes (Cultura Hispânica, História e Música),[29] criados após a adesão da escola ao ProEMI, em 2010 e das disciplinas (Direitos Humanos e Empreendedorismo), instituídas como componentes curriculares obrigatórios em 2013. Após o implante do PEI na instituição de ensino, o objetivo foi captar os conteúdos, as práticas, os sentidos e significados que passaram a compor o universo formativo dos jovens da classe trabalhadora depois do desenvolvimento dos dois programas na escola.

A instituição de ensino objeto do estudo exploratório (Escola A)[30] apresentava algumas especificidades conjunturais que propiciaram uma análise mais ampla da relação estabelecida no interior das escolas do PEI-PE e o desenvolvimento do ProEMI. Sendo uma das primeiras do Estado a incorporar-se ao programa federal, a unidade de ensino *locus* da investigação piloto apresenta duas fases no desenvolvimento do ProEMI: uma anterior e outra posterior à sua institucionalização como Erem. Por isso, nosso período de observação direta desta unidade de ensino foi maior. Desse modo, em 2014, quando se iniciou este estudo empírico, a GRE Recife Norte era responsável pelo acompanhamento de 78 escolas estaduais; dessas eram 11 com oferta de ensino médio em jornada integral[31] e 11 com jornada semi-

[28] Três docentes permitiram a gravação das entrevistas, os demais aceitam que sejam feitos no caderno de campo durante suas falas.

[29] A instituição também tentou instituir os clubes de Leitura, Exatas e Educação Ambiental, porém com dificuldades devido à frequência sazonal dos estudantes e às dificuldades de carga horária dos professores.

[30] No processo de descrição e análise dos dados, as quatro escolas, universo desta pesquisa empírica, serão denominadas Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

[31] Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha, Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (localizado na Rua da Aurora), Escola de Referência em Ensino Médio Nóbrega, Escola de Referência em Ensino Médio Ageu Magalhães, Escola de Referência em Ensino Médio de Beberibe, Escola de Referência em Ensino Médio Clóvis Beviláqua, Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio, Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Alfredo Freyre, Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Candido Duarte, Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim e Escola de Referência em Ensino Médio Paula Frassinetti (PERNAMBUCO, 2013).

integral.[32] Decidiu-se, assim, selecionar como campo da pesquisa empírica quatro instituições de ensino; uma de regime de tempo integral e três de tempo semi-integral. Seria, então, possível captar os efeitos do ProEMI em escolas que já tinham estabelecido a reconfiguração curricular e a ampliação da jornada escolar com base nos princípios da gestão por resultados e em três escolas que estavam experienciando o processo de implantação do PEI em diferentes fases: uma no início da implantação, com a presença de turmas de ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino fundamental; outra no período final da oferta das turmas de ensino fundamental e do Ensino Médio regular diurno; e outra que já tinha completado o ciclo de supressão do ensino fundamental, Médio Regular e EJA, e aguardava a oficialização de sua condição como escola de tempo integral.

Por conseguinte, a Escola B apresentava, em 2014, duas composições para as ações do ProEMI: projetos pedagógicos criados e desenvolvidos pelos professores das instituições e projetos desenvolvidos por licenciandos das áreas de Biologia, História e Química, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[33] da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap).

Em 2013, a Escola B tinha 4 turmas do ensino médio participando de atividades vinculadas ao ProEMI, "sendo, 02 turmas dos 1.°s anos (A e B), 2 turmas dos 2.°s anos (A e B)";[34] cruzando os dados dos trabalhos apresentados pelos licenciados da Unicap, no II Seminário do Pibid da instituição, e das ações descritas no relatório da Escola B, produzido para Secretaria da Educação, observa-se que quase todas as ações desenvolvidas relacionadas com o ProEMI estavam vinculadas aos subprojetos da Unicap.[35] Assim, percebe-se a importância do trabalho da instituição de ensino superior na execução das metas e dos

[32] Escola de Referência em Ensino Médio Álvaro Lins, Escola de Referência em Ensino Médio Aníbal Fernandes, Escola de Referência em Ensino Médio Clotilde de Oliveira, Escola de Referência em Ensino Médio Dom Vital, Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (localizado na Avenida Cruz Cabugá), Escola de Referência em Ensino Médio Jarbas Pernambucano, Escola de Referência em Ensino Médio José Vilela, Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima, Escola de Referência em Ensino Médio Padre Machado, Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Mardônio de Andrade Lima Coelho e Escola de Referência em Ensino Médio Sizenando Silveira (PERNAMBUCO, 2013).

[33] "O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica", que "concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino", conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2008, n. p.).

[34] Informação extraída do relatório da escola produzido para a Secretaria de Educação.

[35] "Aos resultados dos projetos desenvolvidos pelos licenciados da Unicap na Escola B foram apresentados no II Seminário do Pibid da instituição com os seguintes títulos: 1.ª Feira de Ciências de Tecnologia e Meio Ambiente (subprojeto: BIOLOGIA)", "Robótica; Revisão de conteúdos para o vestibular (Subprojeto: MATEMÁTICA)", "Contar a história do Recife utilizando como recurso a Iconografia (Subprojeto: HISTÓRIA." "Experiência com o PIBID: novas tecnologias digitais como forma de inovação para o ensino de língua portuguesa" (Subprojeto: LETRAS), Articulação Escola x Comunidade (Subprojeto: Pedagogia). Essas informações foram extraídas do site da Unicap em 2014.

objetivos curriculares relacionados com a ampliação da jornada escolar proposta no PEI e da reestruturação curricular descrita no ProEMI respectivamente.

A Escola B participa do ProEMI desde 2011, e as atividades desenvolvidas pela Unicap aparecem em 2012 a 2014 como estruturadoras das ações do ProEMI na escola; por isso, decidiu-se analisar as práticas dos projetos desenvolvidos pelos alunos do Pibid e as práticas criadas e desenvolvidas pelos professores da escola, a qual já finalizou seu ciclo de transição de escola regular para escola integral.

No início desta trajetória investigativa, no interior da instituição, a gestão estava aguardando apenas os procedimentos institucionais para formalização da unidade de ensino como de jornada integral. Entretanto, no início do ano letivo de 2014, os professores começaram as atividades em jornada integral, e depois de três meses de atividades retornaram à jornada semi-integral, porque, como a escola não estava oficialmente na classe de ensino integral, os professores não receberiam o salário compatível com o tempo de trabalho docente efetivado.

A Escola C ingressou no ProEMI e no PEI em 2014, logo foi acompanhada da implantação de duas experiências, sentiu os efeitos imediatos sobre a sua estrutura organizacional e pedagógica das práticas curriculares. Como a escola passa por um período de transição de pelo menos dois anos até se tornar de jornada integral, pôde-se acompanhar as mudanças e formas de interlocução criadas entre gestores, professores e alunos para redefinição das práticas curriculares.

É importante esclarecer que as condições estruturais físicas e os conhecimentos específicos, e a disponibilidade (carga horária semi-integral) dos professores, foram os principais critérios para definição das quatro atividades que a escola desenvolveu no primeiro ano de execução do ProEMI e do PEI: Projeto Horta Escolar, Projeto da Rádio Escolar, Projeto de Teatro e Projeto de Química – Laboratório. É importante frisar que, nas escolas participantes do PEI, a realização de experiências laboratoriais é parte obrigatória das atividades didáticas das disciplinas nucleares.

Por conseguinte, a Escola D ingressou no ProEMI em novembro de 2013 e optou pela realização de clubes (História, Formação Política e Horta) e oficinas (Música-Banda Escolar, e dança), desenvolveu várias atividades de ampliação do turno escolar, estabelecendo vínculo com outras instituições. No caso do ProEMI, participaram das atividades da Horta, em 2014, licenciandos, bolsistas do Pibid, de uma universidade pública.

É preciso informar que, embora não seja realizada a descrição minuciosa da história, condições estruturais e corpo docente por escola, visando garantir o anonimato, cada

instituição de ensino foi selecionada considerando-se sua trajetória histórica de oferta de ensino médio, na comunidade ou bairro onde se localiza, e o processo de implantação do ensino de tempo integral.

A Escola A é uma das pioneiras na implantação do ProEMI nas escolas regulares em Pernambuco. A Escola B, até o final dos anos 1980, caracterizava-se como instituição pública estadual de referência pela qualidade do ensino ofertado em um bairro que apresentava (e apresenta) altos índices de violência; desde os anos 1990, tornou-se sinônimo de instituição com problemas de violência escolar e passou a apresentar elevados índices de evasão e desistência. A Escola C trata-se de uma instituição que ofertava várias práticas formativas, cursos de idiomas e profissionais realizados em parceria com outras instituições, para seus alunos e a comunidade, nos turnos da tarde e noite, mas tais formações são realizadas sem vínculo direto com o currículo do ensino médio. A Escola D iniciou suas atividades de reestruturação do currículo escolar mediante a realização de um acordo entre o governo do Estado e uma universidade pública, que ficou, por dois anos, responsável pelo acompanhamento técnico e pedagógico e pela formação dos professores.

No Quadro 1, é possível observar as práticas pedagógicas criadas para operacionalizar a ampliação da jornada diária de atividades vinculadas ao ProEMI nas Escolas A, B, C e D.

Em consequência do movimento de greve de professores, ocorrido no primeiro semestre de 2015, tivemos de reduzir o tempo previsto do trabalho de acompanhamento e observação das ações pedagógicas das escolas. Assim, as entrevistas realizadas com os jovens fazem referência às práticas desenvolvidas na escola no período anterior ao ano de 2015.

Realizamos as entrevistas nas escolas, com estudantes do 3.º ano (Escola A e B) e do 1.º ano (Escola C) do ensino médio, com idade entre 14 e 20 anos. Entrevistamos um total de 37 alunos. No primeiro grupo focal (Escola A), contamos com a participação de 12 estudantes, do segundo grupo (Escola B) participaram 16 jovens e no terceiro (Escola C) foram 7 alunos, e dois estudantes, monitores do laboratório de Química da Escola B, foram entrevistados.

No processo de entrevista com os docentes e gestores das instituições de ensino, estabelecemos como critérios de seleção: o vínculo do profissional com as práticas pedagógicas associadas ao ProEMI e a disponibilidade do sujeito para participação voluntária na pesquisa. Esse número representa uma média de 70% dos professores que fazem parte do PEI e desenvolviam atividades relacionadas com o ProEMI no conjunto das escolas pesquisadas no período 2014-2015.

Quadro 1 – Estrutura operacional da jornada escolar e das práticas pedagógicas observadas, no estudo de campo, no ano 2014

Escola	Configurações da Jornada Escolar	Alunos que participam das atividades articuladas com o ProEMI	Ano de implantação do ProEMI e do PEI
Escola A Semi-Integral	Jornada integral para os alunos do 1.º e 2.º anos do ensino médio. Oferta regular do Ensino Fundamental (7.º ao 9.º ano), período da manhã. Ensino médio regular para os alunos do 3.º ano, manhã. Ensino Médio regular, no turno da noite. Educação de Jovens e Adultos no período da noite.	Alunos do 1.º e 2.º anos do ensino médio. Ensino da jornada ampliada. Alunos do 3.º ano do ensino médio regular, manhã.	ProEMI- 2010 PEI -2013.
Escola B Semi-Integral	Turno ampliado para os alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino médio .	Alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino médio (turno ampliado).	PEI-2013 ProEMI- 2011-2012[36].
Escola C Semi-Integral	Turno ampliado para os alunos do 1.º ano do ensino médio. Ensino Médio regular e ensino fundamental nos turnos da manhã e tarde.	Alunos do 1º ano do ensino médio (turno ampliado).	PEI -2014 ProEMI- 2014.
Escola D Integral	Turno ampliado para os alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino médio.	Alunos do 1.º e 2.º e ensino médio (turno ampliado).	PEI- 2010 ProEMI- 2013 novembro.

Fonte: Autoria própria, 2014.

Entrevistamos os gestores das Escolas A, B, C e D e 22 docentes: 7 da Escola A, 5 na Escola B, 5 na Escola C e 5 da Escola D. Dentre os professores entrevistados, um também atuava como professor-articulador do ProEMI na escola onde realizamos a pesquisa, e outro já havia sido professor-articulador do programa federal em outra escola na sua primeira versão (2010-2011).

[36] Nos dados do MEC de 2014, a inserção da escola no ProEMI aparece em 2011 no Relatório de Gestão Social 2012.1 do governo do Estado; a inserção aparece em 2012.

As escolas que realizam a adesão ao ProEMI devem dispor de "um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho curricular" (BRASIL, 2013a, p. 24). Assim, além de orientar o processo de discussão, de implantação e acompanhar o desenvolvimento das atividades do Redesenho Curricular no interior da escolar, o professor-articulador é um tipo de intermediador entre a escola, a Secretaria de Educação e o MEC. Por isso, é ele quem participa prioritariamente dos cursos de formação realizados pelo programa federal e dos eventos promovidos pela Secretaria de Educação para tratar de questões relacionadas com o desenvolvimento e os efeitos do programa sobre as práticas pedagógicas das escolas.

É importante salientar que, nas unidades de ensino onde realizamos a pesquisa de campo, era comum um professor ser ministrante de duas ou mais disciplinas clássicas (da base comum): Português e Inglês, Física e Química, Geografia e Sociologia, História e Filosofia, Inglês e Espanhol, dentre outros agrupamentos, e ter as atividades associadas ao ProEMI como carga horária complementar.

Uma professora da Escola A, um professor da Escola D e dois da Escola C aceitaram que fossem gravadas as conversas informais para uso na pesquisa. Nessas conversas, realizamos alguns dos questionamentos que estavam em nosso "roteiro de entrevista para professores". Esse procedimento foi necessário porque os professores não dispunham de tempo para agendar a efetivação da entrevista e se dispuseram a responder os questionamentos realizados pela pesquisadora durante os intervalos das atividades pedagógicas, desenvolvidos com os estudantes. Desse modo, 26 professores, 4 gestores e 37 estudantes representam o conjunto de sujeitos partícipes da pesquisa.

É importante destacar que tivemos algumas dificuldades no acompanhamento das atividades da Escola D, cujas atividades pedagógicas vinculadas ao ProEMI tiveram modificações ao longo do ano: houve a troca de professores vinculados ao programa federal, a eliminação de atividades e o surgimento de outras atividades em espaços muito curtos de tempo e a alteração dos dias de oferta das práticas pedagógicas. Assim, optamos por focalizar nossas observações em escolas que apresentaram cronogramas e práticas menos flexíveis ao longo dos semestres e do ano letivo.

2.2 A Análise do Discurso Francesa: como dispositivo analítico e de interpretação

Para interpretação do *corpus* empírico, construído por meio do levantamento dos documentos oficiais, da realização das entrevistas e dos grupos focais, optamos pelos procedimentos da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD Francesa), que se trata de uma disciplina, fundada, no fim dos anos 1960, por Michel Pêcheux, com o objetivo de ser um recurso teórico-metodológico de interpretação do dito e do não dito, como acontecimentos discursivos, que se constituem essencialmente pelo ato linguístico (a forma gramatical), a interlocução entre sujeitos (interação social) e o tempo-lugar histórico (contexto).

A AD francesa trata-se de uma disciplina de interpretação que considera a interlocução entre a História, Linguística e Psicanálise como estruturas constitutivas da produção de sentido do discurso. Não é intenção, deste estudo, realizar uma revisão bibliográfica da história e do processo de construção e significação das categorias teóricas da AD Francesa, mas apresentar os recursos da disciplina (conceitos e procedimentos) que assumimos para a construção do nosso aparelhamento de análise, com base nos princípios do materialismo dialético: "A observação empírica (que se atém simplesmente aos fatos históricos) tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção." (MARX; ENGELS, 2007a, p. 93).

Na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (2000), ao criticar o programa da Social-Democracia Alemã,[37] demonstra como a ideologia e a história davam sustentação à produção de sentidos do texto produzido por Ferdinand Lassalle,[38] fundamentado em princípios liberais. Marx também recorre à explicitação dos fatos históricos e da posição ideológica do autor do discurso para explicar o contrassenso existente entre os princípios socialistas e as propostas contidas no documento.

O autor faz a experiência de trocar a ordem e o lugar (ideológico) de escrita do texto para demonstrar que isso possibilitava a mudança de sentido:

> Em vez da vaga frase final do parágrafo: 'suprimir toda desigualdade social e política', o que deveria ser ter dito é que, com a abolição das diferenças de classes, desaparecem por si mesmas as desigualdades sociais e políticas que delas emanam. (MARX, 2000, p. 36, grifo do autor).

[37] Que fundamentava a união entre a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães e o Partido Social-Democrata *dos Trabalhadores.*

[38] *Dirigente* do Partido Social-Democrata dos Trabalhadores.

Segundo Engels (2000, p. 62, grifo do autor), o deslocamento dos sentidos das categorias que fundamentavam o socialismo foi tão intenso, no programa do partido alemão, que

> seria preciso criticar quase cada palavra deste programa, redigido, além do mais, num fluxo e vulgar. E de tal ponto que, que no caso de ser aprovado, Marx e eu *jamais* poderíamos militar no *novo* partido edificado sobre esta base e teríamos que meditar muito seriamente acerca da atitude que teríamos de adotar diante dele, inclusive publicamente.

Nesse sentido, sustentada no pressuposto de que o sentido é um ato ideológico e as palavras ditas carregam um objetivo, a AD francesa propicia estudar um fato da realidade (o discurso) no movimento e processos de reprodução e de transformação como fez Marx e Engles. Possibilita, assim, desvelar a origem (ideológica) e as condições materiais (condições de produção do discurso e memória discursiva) que dão sustentação à produção dos sentidos – ideias e representações. Por conseguinte, sendo o discurso um fenômeno social, ele tem sua estrutura e produção de sentidos determinados pelo movimento histórico.

Desse modo, a posição em favor da AD de Linha Francesa,[39] como aparelhamento analítico neste estudo, ocorre porque o papel político dessa disciplina é captar o modo de produção e de circulação dos sentidos, bem como seus efeitos sobre os sujeitos humanos (MALDIDIER, 2003). Isso é possível porque a AD de Linha Francesa considera o sujeito, que produz o discurso, como essencialmente ideológico e histórico.

Todo discurso, particular ou institucional, intenciona produzir sentido e significação, logo é um efeito ideológico mediado pelas relações sociais e pelo tempo-lugar histórico em que ocorre a enunciação. Todavia, como o sentido (ato ideológico) do texto não é transparente, faz-se necessária a realização da interpretação, que se trata de um exercício intelectual que ultrapassa a descrição do conteúdo informacional do enunciado e busca captar o componente, aparentemente, "opaco" do discurso, mas também é capaz de produzir sentido.

Segundo Gregolin (1995, p. 17), "através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)" dos sentidos do texto, porque os discursos são

[39] O campo de pesquisa que se desenvolveu, nos anos 1960, quando a França experienciava vários conflitos e crises econômicas e políticas internas e externas.

produções culturais, inscritos nos tempos e espaços produzidos e experienciados por seus enunciadores.

Dessa maneira, toda palavra, frase ou expressão criada, pronunciada ou silenciada é um ato social e histórico, porque, no processo de comunicação entre sujeitos produtores e usuários da língua, os homens relacionam-se em processos interdependentes, pois a produção do sentido é circunstancial (histórica) e dialética – relações de força e de poder. Assim, um enunciado pode provocar sentidos diversos, porque depende da posição política e ideológica, posição-sujeito, assumida pelo interlocutor do sujeito enunciador (GREGOLIN, 2006).

O sentido é o componente empírico do discurso, materializado nas práticas (ainda que só formais) dos sujeitos enunciadores e determinado pelas condições históricas e ideológicas de produção do discurso. Desse modo, um dizer pode ser ocultado ou negado pelos "sentidos predominantes" ou reproduzidos e postos em movimento constante (AMARAL, 1997, p. 36). Assim, também, um sentido interditado e/ou suprimido por outro pode funcionar como instrumento de desqualificação social, pois deixa de provocar reação (aderência ou resistência).

O sentido do discurso não é algo evidente e transparente no texto; de significação social pré-construída e captável de imediato no enunciado; ele é o resultado das relações objetivas entre os sujeitos históricos, portanto, seu efeito e sua reprodução condicionam-se a essas relações. O que se pode "capturar" é a origem político-ideológica de sua produção e os efeitos sociais que se quer provocar, ou de sua apropriação, e as condições materiais que lhes dão sustentação e meios de sua reprodução.

Destarte, toda prática discursiva está inscrita em complexo (embate ideológico) e histórico processo de significação (PÊCHEUX, 1988). Assim, para conhecer o processo de produção e os efeitos de sentido provocados por um discurso, é preciso apreender em profundidade a realidade sócio-histórica (forças econômicas, políticas e ideológicas em confronto) de sua enunciação e o lugar (social) ocupado e posição (político-ideológica) assumida pelo sujeito enunciador. Isso porque a linguagem é um fenômeno social e histórico, logo o dito se estrutura e produz sentido mediante a existência de dizeres anteriores: a memória discursiva, que corresponde à existência de sentidos socialmente partilhados (pré-construídos) e são reconhecíveis de significado no presente, por isso, possibilitam que um novo dizer (como um acontecimento linguístico, histórico e social) possa produzir sentido.

Os discursos materializados em textos escritos ou orais são a forma como o pensamento simboliza a realidade, com o uso das palavras. Assim, a palavra, em si, trata-se de um simples recurso para exposição do conhecimento, cujo sentido só é captável se situado em

um contexto histórico e ideológico. A palavra dita, então, produz sentido porque se relaciona com outros dizeres, a memória discursiva, que lhe são anteriores, resultantes do processo mental de captação e representação.

Além da memória discursiva que lhes dá sustentação, as palavras e expressões manifestam significados e produzem sentidos diferentes de acordo com as formações discursivas e ideológicas em que se inscrevem. Neste estudo, as formações discursivas da política e do mercado apresentam-se como *lócus* de origem dos processos de significação.

Seguindo Amaral (2009, p. 1, grifo da autora), situamos a Formação Discursiva do Mercado na condição de

> um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados, que são convocados para ser confirmados ou negados através das práticas discursivas destinadas a organizar as relações de trabalho. Os elementos de saber constitutivos dessa Formação Discursiva estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que, *grosso modo*, consideram existir apenas o caminho do mercado para a felicidade e a liberdade do homem.

A formação discursiva política constitui-se nas práticas discursivas que dão sustentação às políticas governamentais com a função de organizar e controlar as relações entre os grupos sociais. Ainda, sendo a ideologia uma estrutura constitutiva de todo discurso, articulada com a memória discursiva e a formação discursiva, é ela que possibilita a produção do sentido. Assumindo a ideologia em "seu sentido restrito, se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo em conflito se apresentam nas determinações materiais" (FLORÊNCIO et al., 2009, p. 69). Nesse sentido, a formação ideológica, segundo Fiorin (2005), corresponde à visão de mundo de uma determinada classe social, e se constitui pelo conjunto de representações e ideias que cada classe social formular sobre a realidade.

É a ideologia que possibilita a identificação da posição assumida pelo enunciador haja vista que o sentido do discurso não é transparente (PÊCHEUX, 1988). Desse modo, "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro" (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

Considerando que "são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada" (BRANDÃO, 1998, p. 38), é possível apreender que o conjunto discursivo que afirma ser o ensino de tempo integral uma ferramenta de qualificação da escola pública, embora tenha uma aparência de uniformidade, tem seu sentido político e ideológico delimitado pelas formações discursivas e formações

ideológicas. Essas formações põem em circulação os sentidos da ampliação do tempo escolar como expediente político para garantir a proteção social dos estudantes das escolas públicas, como meio de acomodação do trabalhador às demandas de mão de obra do mercado de trabalho, ou como espaço a fim de ampliar a democratização do nosso patrimônio científico, cultural e tecnológico para a classe trabalhadora.

Na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Michel Pêcheux (2006) afirma existir uma tensão entre a "descrição e a interpretação", que pode ser mediada se considerarmos o acontecimento discursivo como materialidade sustentada por uma memória discursiva e produzida em condições materiais específicas. Tais condições se constituem como as condições de produção do discurso ou o lugar e o tempo histórico (circunstância material) que determinam as possibilidades enunciativas dos sujeitos e podem apresentar-se em sentido estrito, quando "remetem para as condições de enunciação, e [...] em sentido amplo", quando "as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico" (ORLANDI, 2007, p. 30).

Considerando que todo discurso apresenta o conteúdo e a estrutura enunciativa delimitados pelas condições de produção do discurso e pela memória discursiva que lhe dá sustentação (PÊCHEUX, 2006), tomam-se essas categorias como instrumentos orientadores do processo de análise dos discursos, oficiais e dos produzidos no interior das escolas, a propósito dos interesses políticos, econômicos e sociais, e dos efeitos do ensino médio de tempo "integral".

Para desvelar os mecanismos discursivos que propiciam a proliferação dos princípios morais e práticas culturais que garantem a estrutura ideológica e mantêm o consenso e a hegemonia político-cultural em uma sociedade de classes, outro conceito teórico-analítico, o silenciamento, também será delineado no processo de análise e interpretação dos discursos.

Por conseguinte, como "nos estudos de caso não se pode falar num esquema rígido de análise e interpretação" e como se optou pela análise qualitativa dos dados (GIL, 2008, p. 156), realizou-se, ainda, em algumas de nossas reflexões, a identificação direta do significado das informações obtidas nas entrevistas e relacionadas com os documentos institucionais e instrumentos teóricos do estudo, visando descrever as características do acontecimento escolar estudado e suas implicações sociais.

Desse modo, optamos pela exposição de citações – por vezes longas, mas pertinentes – do conteúdo das entrevistas, porque esses fragmentos possibilitaram que apresentássemos, por meio dos enunciados dos professores e estudantes, os movimentos que deram configuração à implantação do ensino de tempo integral em Pernambuco.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA

No cenário histórico brasileiro, os termos Ensino Integral e Educação Integral têm sido empregados para qualificar propostas educativas (e mais especificamente escolares), iniciadas na primeira metade do século XX, com bases filosóficas diversas e estruturas político-pedagógicas multiformes. Destarte, cada composição ideológica, inscrita em diferentes espaços-tempos de nossa história, assumiu uma perspectiva de formação distinta da outra e, mesmo contraposta, das demais. Isso implica vários projetos de formação do ser humano, tendo em vista o desenvolvimento, a reprodução ou a transformação de uma determinada estrutura socioprodutiva e político-cultural.

Embora se apresente atualmente nos mais diferentes enfoques político-ideológicos, a expressão integral, quando situada de forma epistemológica e histórica, quer dizer (e almejar) algo mais sobre a (e para a) Educação, atribui-lhe outro(s) significado(s) e sentido(s). Assim, a concepção de educação integral que sustenta política e teoricamente o ideário de aperfeiçoamento do gênero humano pode não ter nenhuma conexão com as identificações: educação de (em) tempo integral, ensino em jornada ampliada e política de atenção/proteção integral, pois se compreende que essas práticas podem estar fundamentadas por princípios que corroboram a fragmentação sociocultural das escolas públicas.

Compreende-se que a escola (de tempo) integral pode ser politicamente estruturada como um *locus* de confronto à formação utilitarista, ou pode apresentar-se como um movimento regulador, resultante de um projeto político reformista. Nos dois moldes, a proposta político-pedagógica relaciona-se diretamente com os interesses da classe (trabalhadora ou proprietária) que se objetiva legitimar, que pode utilizar instrumentos diversos para interditar (ou desvelar a forma de funcionamento da) a produção de sentidos (conhecimentos, valores e práticas sociais).

As políticas de reconfiguração curricular podem, ao ampliar o tempo de vivência escolar, restringir a possibilidade de participação dos seres humanos jovens em outras práticas sociais: como o partilhamento de atividades de recreação ou políticas com pessoas do mesmo bairro ou comunidade, de vivência de ações religiosas e de maior convívio com os familiares.

Na realização dos grupos focais com os estudantes do ensino médio, foram frequentes as menções à falta de tempo para visitar parentes (primos, avós, tios), vizinhos, colegas e amigos da comunidade, e conviver com eles, especialmente para a vivência das atividades coletivas (coral, grupos musical e estudo bíblico) nas instituições religiosas. É importante

mencionar que esse último evento levou um grupo de estudantes (de uma das escolas pesquisadas) a criar um grupo de estudo bíblico na escola. A atividade passou a funcionar no horário do intervalo reservado para o almoço e contava com a participação de muitos alunos.

Também, as políticas de ampliação do tempo escolar, estruturadas por meio de bonificação docente, como recompensa à elevação do desempenho estudantil em exames de avaliação universal, como ocorre em Pernambuco, podem caracterizar-se como estratégia pragmática e de silenciamento dos movimentos criativos e alternativos dos professores às precárias condições de trabalho e ao currículo prescrito, análise desenvolvida na seção 6.

Para compreender a distinção entre a perspectiva de educação integral (no âmbito escolar) como um movimento de confronto e de resistência à escola capitalista e o ensino de tempo integral, será mobilizado o conceito de silenciamento, em uma perspectiva discursiva, que possibilita compreender como os sentidos são delimitados, postos em circulação ou apagados em um espaço-tempo histórico. Porém,

> Para se poder trabalhar com o silêncio, já que ele não é diretamente observável, é imprescindível mobilizar a noção da historicidade do texto. É somente a partir da consideração de que os processos de construção dos efeitos de sentido de um texto o colocam na sua relação histórica com outros textos e com discursos que o constituem que esses sentidos podem ser compreendidos. A construção dos sentidos de um texto é sempre histórica. (GRIGOLETTO, 2003, p. 232).

O Silenciamento ou "Política do Silêncio" (ORLANDI, 2007), como artifício de produção de sentidos, materializa-se de duas formas: por meio da interdição ou censura que proíbe o dizer e anula a produção de sentidos e significado, ou ainda pela substituição de um discurso por outro. Isso ocorre quando algo é dito para que outra coisa não possa ser dita e reproduza sentidos e significados diferentes daquele que se espera que o sujeito acesse e se aproprie.

Em vista disso, foram e são muitos os sujeitos institucionais, movimentos sociais e os intelectuais que apresentam a Educação Integral (propositiva) como fenômeno ideal para formação da classe trabalhadora, mas também são inúmeras as formas de acionamento da "política do silêncio" imposta a essas iniciativas ao longo da trajetória histórica, levando-as a assumir a perspectiva da classe dominante. A forma mais comum de silenciamento no cenário brasileiro tem sido a promoção de reformas curriculares que impõem aos educandos a apropriação (internalização) de lógicas, hábitos e conteúdos associados a interesses privados (meritocracia, *status* e lucro) e às relações de mercado (oferta de incentivos monetários em troca da elevação do desempenho acadêmico do estudante e consenso), e que recusam às

condições econômicas e culturais vividas e reproduzidas pelos estudantes (experiência social coletiva) como processos de formação.

Desse modo, nesta seção, descrevem-se os princípios filosóficos, pedagógicos e as práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos germinados da classe trabalhadora na perspectiva de estabelecimento dos fundamentos da educação integral em ambientes de escolarização.

3.1 Educação de classe e formação integral no Brasil

O ideário de escola pública ecoa no continente americano nos séculos XVIII e XIX influenciado pelos ideais iluministas, especialmente pelo pensamento de Thomas Paine e de Condorcet[40] a propósito de ser a laicidade e o direito os fundamentos centrais das instituições republicanas (MAAMARI, 2009). Inspirados no ideário de formação de um Estado constituído pelo "cidadão esclarecido, autônomo, crítico e capaz de ser o autor de seu próprio destino" (republicano), pensava-se que a instrução pública deveria ser ofertada a todos os indivíduos e teria o "papel essencial de despertar e desenvolver os diversos talentos e aptidões profissionais nos indivíduos" (MAAMARI, 2009, p. 62). Acreditava-se, portanto, na existência de capacidades inatas e que se desenvolveriam de forma diferente em cada sujeito. Dessa forma, a universalidade e a igualdade no acesso à instrução seria uma forma de propiciar a liberdade de decisão da atividade laboral a ser executada pelos indíviduos de acordo com a própria natureza e capacidade.

A perspectiva era que a apropriação do saber (racional e científico) seria a origem de todo poder, logo a instrução pública, laica, gratuita e universal, seria uma forma de promover a distribuição dos saberes e, por consequência de poder, cujo uso seria mediado pelas capacidades naturais, aperfeiçoadas por meio da instrução escolar. Assim, o Estado deveria "garantir a formação integral dos homens, desde a infância até a morte, em todos os domínios da existência e para ambos os sexos", pois se todos fossem "instruídos e educados da mesma maneira" fariam "desaparecer as diferenças sociais" (MAAMARI, 2009, p. 72). Nesse contexto, o ideário de escola pública tinha como interesse o estabelecimento da educação como um direito e o desenvolvimento da cidadania ("formação da virtude cívica") como uma necessidade à organização da sociedade:

[40] Nascido em Ribemont (1743), na França, Marie Jean-Antonie-Nicolas Caritat, ou marquês de Condorcet, foi matemático e filósofo e escreveu "projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina – muito particularmente no Brasil)" (BOTO, 2003, p. 741).

> [...] aquilo que é necessário a qualquer indivíduo para se conduzir por si mesmo e gozar da plenitude dos seus direitos. Esta instrução será suficiente mesmo aos que aproveitarão as lições dadas aos homens para torná-los capazes de exercer as funções públicas mais simples, às quais é bom que todo cidadão possa ser convocado, como aquela de jurado, de guarda municipal. (CONDORCET, 2010, p. 25).

Embora a ideia de escola laica, gratuita, pública e universal fosse um avanço para a segunda metade do século XVIII e o século XIX, Saviani (2011) acredita ter a obra de Condorcet uma visão restrita de educação, pois "se refere sempre à instrução", não à educação de forma ampla, e trata a formação escolar como um direito que pode ser obtido de forma hierarquizada, pois a instrução ofertada pelo Estado poderia (pode) não ser do mesmo tipo daquela obtida por quem tem melhores condições econômicas.

Esse período corresponde ao desenvolvimento e à consolidação da Revolução Industrial, que representou a grande primeira possibilidade de formação de uma rede de conexões intercontinentais, nos campos econômico, político, tecnológico, intelectual e cultural, por meio da expansão dos interesses e necessidades materiais e morais de uma classe (a burguesia) entre povos do globo, tendo como princípio indutor e irreversível (até o presente) a ampliação dos mercados de produtores e de consumidores. Basta lembrar que, no Brasil, o sentido de independência, expresso nos ideais da Revolução Mineira, seguia a lógica do liberalismo econômico. Logo, é na gênese da "Era das Fábricas"[41] que a escola moderna, positivista e pragmática, delineia seu significado teórico-prático, seu sentido de classe e seu interesse-fim pedagógico: formar homens de classes desiguais, em condições desiguais, para trabalhar e viver nas sociedades fabris, em condições materiais e simbólicas desiguais, isto porque a Escola era (e é) o reflexo da divisão desigual do trabalho.

Assim, nos séculos XVIII e XIX, com emergência e consolidação das sociedades industrializadas e urbanas, a Educação Formal (Estatal e/ou Religiosa) assume a função de meio de produção, entendido aqui como artifício de desenvolvimento das potencialidades humanas (físicas, intelectuais e morais) de forma racionalmente direcionada e controlada.

O fundamento desigual e dual da escola capitalista foi objeto de investigação dos teóricos franceses marxistas crítico-reprodutivistas Roger Establet e Christian Baudelot (CUNHA, 1980), que buscaram demonstrar que o sistema de ensino estatal não é único em sua composição estrutural. Em suas análises, os estudiosos concluíram que a escola se divide

[41] O termo utilizado é uma referência aos recortes temporais (A Era das Revoluções, A Era dos Impérios, Era dos Extremos e a Era do Capital) desenvolvidos pelo historiador *Eric Hobsbawm* para análise de um fenômeno histórico que atravessar diferentes formações espaciais e políticas, entretanto todas sustentadas por um modo de produção predominante.

em ensino propedêutico, com cursos de formação intelectiva e superior, direcionados para os filhos da classe detentora do poder, e os cursos técnicos e profissionalizantes, que se caracterizam por uma formação básica, mínima e específica, que se reduz, em muitos casos, a ações de treinamentos para formação de mão de obra, visando atender às demandas do mercado de trabalho.

Saviani (2008) tece uma crítica aos autores da *A escola capitalista na França* por não terem considerado a dialética e a contradição como substâncias constitutivas de uma escola criada e inserida em uma sociedade de classes e por não reconhecerem a capacidade de produção intelectiva e de resistência ideológica da classe trabalhadora no interior das escolas. Por conseguinte, a escola apresenta-se como estruturalmente dualista e operacionalmente conflituosa, em sua dinâmica interna, porque o projeto curricular formal prescrito sofre as interferências e resistências da classe à qual se dirige. Logo, nenhuma prática político-pedagógica direcionada à classe trabalhadora se realiza sem a presença da contradição e do conflito como elementos estruturais de seu movimento concreto.

É por meio da identificação da existência de tipologias e qualidades distintas na oferta da educação pública, de acordo com as classes sociais, que surgem os movimentos de reivindicação da Educação Integral na Europa e no Brasil.

No fim do século XIX e início do século XX, o Brasil vivenciou um grande processo de reacomodação do trabalho, pois com o fim do trabalho escravo, passa-se à dinâmica do capitalismo moderno, inspirado na adoção do trabalho assalariado e na utilização de capital externo e interno para o desenvolvimento da produção cafeeira e industrial, mais especificamente, têxtil, alimentícia, química e madeireira, concentradas e situadas, na maioria, nos estados da região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo). Nesse contexto, a estrutura política monárquica é sobreposta pela Primeira República, e os conflitos entre capital e trabalho apresentam novos contornos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987).

Já no início do século XX, com a consolidação da Primeira República, a expansão do processo de urbanização e a industrialização da região Sudeste, com a forte presença de imigrantes europeus nas regiões Sudeste e Sul do país, surgem as primeiras propostas de educação integral operacionalizadas pelo movimento operário, com inspirações de caráter político-filosófico e pedagógico anarquista e/ou socialista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987).

Assim sendo, nos movimentos educacionais anarquistas e socialistas, dos séculos XIX e XX da Europa, é que se encontram a gênese, a essência, as temporalidades e os espaços que explicam a constante luta pela instrução intelectual e pelo aprimoramento cultural e político

das massas operárias, tendo em vista ocasionar a organização da classe trabalhadora para o confronto com as estruturas autoritárias e excludentes do modo de produção capitalista.

Foi nesse contexto que o ideário da educação integral surgiu no Brasil, configurando-se como movimento de contraposição às diretrizes socioprodutivas capitalistas do início do século XX, e como materialidade histórica, apresenta-se operacionalmente mutável, porém de classe. A lógica central foi a substituição da incorporação mecânica do conhecimento fragmentado, produzido e reproduzido por relações alienadas no interior das escolas, por práticas capazes de promover o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia e igualdade de condições de pensamento e ação entre os homens.

O termo Anarquia é originário da palavra grega *anarkhia*, que significa *"*a ausência de governo, a ausência de autoridade instituída, a ausência de chefes permanentes num grupo humano" (WALTER, 2009, p. 4). Logo, quando instituído como teoria e projeto político-filosófico, o Anarquismo caracterizou-se "pela espontaneidade, a autogestão, o apoio mútuo e a liberdade autêntica", ou seja, pela autorrealização do indivíduo de forma autônoma, mas em atuação coletiva. As práticas anarquistas são observadas como movimento contínuo e multiforme que têm como elementos fundamentais: a luta "contra o monopólio da propriedade" e da autoridade; construção de uma sociedade, alicerçada na "liberdade, igualdade e fraternidade autênticas"; e a "supressão da autoridade nas relações cotidianas" (WALTER, 2009, p. 5).

Esse termo anarquista ganhou uma conotação política mais clara em 1850, quando passou a ser utilizado por Pierre-Joseph Proudhon como referência às práticas "confrontativas" com o monopólio material e político do Estado. Pois,

> De início, o anarquismo era uma forma de socialismo embasado na organização da classe operária, rural e urbana, trabalhando para uma revolução social e política, que repousava sobre a insurreição de massa e a destruição violenta do sistema existente. Rejeitando a democracia parlamentar ou a ditadura de um partido político, ele buscava estabelecer uma sociedade livre e igualitária, na qual o governo dos homens fosse substituído pela administração das coisas, e na qual o Estado fosse voluntariamente abolido em vez de ser abandonado à sua ruína. (WALTER, 2009, p. 6).

O professor militante anarquista e um dos dirigentes da Aliança da Democracia Socialista francesa, Paul Robin,[42] em 1868, sistematizou e apresentou os princípios e a denominação de Educação Integral ao projeto de formação revolucionária da classe

[42] Foi convidado, em 1870, por Karl Marx, presidente da Associação Internacional dos Trabalhadores, para ser secretário do Conselho Geral da organização, cargo que exerceu por um ano (GALLO, 2002).

trabalhadora, “aprovado por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” realizado em Bruxelas (GALLO, 2002, p. 31).

Todavia, na perspectiva de apresentar um pluralismo político-ideológico e filosófico para inscrição da expressão educação integral, Coelho (2009a) faz referência à concepção grega de educação para tratar da origem epistemológica da concepção de formação humana, caracterizada como capacidade racional de “estabilizar o império legal do espírito sobre os instintos” e como meio de fornecer “[...] ao homem as condições necessárias para alcançar o fim autêntico da vida”: a virtude política, pois “do escravo aos governantes, todos teriam um alma e uma faculdade racional a ser perscrutada e examinada, por intermédio do diálogo interior” (SILVA; PAGNI, 2007, p. 31).

É preciso lembrar que não existia nos postulados gregos (socráticos) a intenção de estabelecer uma vida comunitária igualitária, por meio da eliminação da estrutura socioprodutiva hierarquizada da democracia ateniense. Mesmo com maior mobilidade de troca na gestão do poder, motivado pelo enriquecimento de grupos sociais ligados ao comércio e à riqueza crescente, nos postulados platônicos, os “papéis sociais dos indivíduos são definidos por uma natureza intrínseca a cada ser que o destina a uma ou outra classe social ou política” (CAMBI, 1999, p. 89). Nesse sentido, a educação serviria apenas para aprimorar os atributos individuais por meio da razão.

Seguir nesse viés argumentativo é ser anacrônico e/ou admitir como relevantes processos educativos conservadores que reproduzam as desigualdades sociais no interior da escola, pois, embora revolucionário para a época, o projeto platônico de formação do “homem completo” considerava como um bem para a coletividade a existência e o fortalecimento de uma aristocracia capaz de apreender as problemáticas do mundo material (visível) e interferir de forma racional para manter a coesão social; por isso, era preciso promover a formação de um “governante completo, possuidor de virtudes: sapiência, fortaleza, temperança e justiça” (LORENZON; JORGE, 2011, p. 10).

Tendo como interesse o aperfeiçoamento do gênero humano, não é possível considerar como perspectiva de educação integral as práticas pedagógicas que estão direcionadas a grupos sociais com poderes díspares que não tenham como norte político a igualdade econômica, política e cultural entre os homens. É preciso retomar o questionamento do filósofo e teórico do anarquismo, Pierre-Joseph Proudhon (1988), a propósito do efeito da escravidão e da expropriação dos meios de produção sobre o homem, para compreender que não é possível formar integralmente um único indivíduo.

> Se eu tivesse que responder à seguinte pergunta: O que é a escravidão? e respondesse numa palavra: É o assassinato, meu pensamento seria imediatamente compreendido. Não teria necessidade de um discurso muito longo para mostrar que o poder de espoliar o homem do pensamento, da vontade, dá personalidade, é um poder de vida e morte, e que escravizar um homem é assassiná-lo. Por que, então, a esta outra pergunta: O que é a propriedade? não posso responder da mesma forma: É o roubo, sem ter a certeza de que não serei compreendido, embora essa segunda proposição não seja mais que a primeira transformada? (PROUDHON, 1988, p. 15).

O sentido e o significado do termo integral estão historicamente inscritos na possibilidade material de desenvolvimento omnilateral das capacidades de todos os membros de uma sociedade (MANACORDA, 2010a). Foi nessa perspectiva que os movimentos anarquistas e socialistas, do início do século XX, travaram uma batalha contra a Igreja e o Estado em busca do estabelecimento de uma educação pública e universal no Brasil, laica e/ou não estatal.

Por conseguinte, o ideário anarquista de educação integral, ou Pedagogia Libertária, surgiu no Brasil por meio das ações do movimento operário, no início do século XX, como propostas de formação elaboradas e desenvolvidas pelos trabalhadores e de caráter não estatal e sem vínculo com o ensino e as práticas religiosas (GALLO, 2002). O conceito de liberdade que fundamentava a concepção anarquista de formação humana estava alicerçado no pensamento de Proudhon (1988), que exerceu significativa influência sobre os escritos de Karl Marx com a obra *Que é a propriedade?*, texto que aborda a propriedade privada e a exploração da força de trabalho humana como roubo, legitimado pelos princípios do direito e do governo. Contrário ao capitalismo e ao comunismo, Proudhon defendia o "mutualismo", fundamentado no estabelecimento de cooperativas, instituídas mediante a posse coletiva dos meios de produção, como forma igualitária e justa de produção.

A educação revolucionária, contraposta aos ideários formativos do liberalismo e da burguesia, e de caráter universal, apresentava-se como uma proposta de formação humana que deveria ser oferecida a toda a população, de diferentes fases etárias, e tendo como alicerce "a justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem", "a generalidade precedendo a especialização" e a autogestão, com participação direta e não hierarquizada da comunidade (GALLO, 2002, p. 24). Embora se observe que muitos dos princípios da escola unitária, *gramsciana*, estejam presentes na perspectiva anarquista de formação humana, existe uma divergência fundamental: na escola unitária, o trabalho corporifica-se como princípio, não como o instrumento.

Na ótica socialista proudhoniana, a dominação burguesa também tem como arcabouço a "dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual" (GALLO, 2002, p. 24), todavia,

o paradigma anarquista primava pelo trabalho artesanal, contrapondo-se à indústria, vista como principal mecanismo de alienação do trabalhador.

Segundo Marx (1998), era exatamente o desenvolvimento da tecnologia e da indústria que criaria condições objetivas para redução do tempo de trabalho necessário à sobrevivência humana e possibilitaria a ação revolucionária social e histórica da classe trabalhadora.

Como na Europa, a corrente anarquista racionalista libertária, no início do século XX, foi a que teve maior expressão na constituição de propostas alternativas e não estatais para formação dos trabalhadores no Brasil. Segundo Martins (2005), educação anarquista em solo brasileiro estruturava-se pelos princípios da "racionalidade, liberdade e da espontaneidade", os quais tinham como alicerce pedagógico a experiência e a demonstração racional, e como objetivo-fim, a constituição de "uma formação social sem hierarquia e autogestionária, sem a exploração do homem pelo homem" (MARTINS, 2005, p. 3). Essa foi, possivelmente, a maior expressão propositiva e confrontativa com o modelo educacional reformista da Escola Nova, que visava "organizar um sistema [de ensino] mais eficiente sem interferir na ordem estabelecida pelo capital", em expansão no início do século XX (BITTENCOURT, 2009, p. 89).

A perspectiva político-pedagógica escolanovista apresenta a socialização dos saberes historicamente acumulados como meio para o alargamento do capital simbólico existente, "propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação" (GONÇALVES, 2006, p. 135). Essa base argumentativa retoma o ideário moderno que observava o conhecimento como meio para transformação das relações sociais mediante a criação de práticas racionais e positivas para o coletivo, mesmo que esse fosse estruturalmente dividido em classes sociais.

Como movimento contraposto à escola tradicional, o escolanovismo tem origem nas ideias de Feltre, Besedow, Pestalozzi e Dewey, pedagogos que introduziram métodos ativos nos processos de ensino, focalizando mais o processo de aprendizagem que o produto final do processo formativo. Assim, "para superar o viés intelectualista da escola tradicional as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades" (ARANHA, 1996, p. 172).

O tipo de ensino ofertado nas "escolas novas" pretendia ser integral porque tinha como intenção desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, e melhor adequá-lo ao ingresso na sociedade.

Destarte, os princípios escolanovistas foram incorporados pelas elites nacionais, de alguns países, como postulado para formação dos trabalhadores porque seguiam a perspectiva de que a educação constituía-se como instituição social neutra, apolítica, acima das lutas e dos conflitos sociais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987), por isso seria capaz de promover o reordenamento social tendo como parâmetros social e político o desempenho intelectual individual e a meritocracia como princípio democrático respectivamente.

Em 1958, Anísio Teixeira (1971) citou a reunião da Organização dos Países Americanos, para tratar das políticas educacionais, como um mecanismo capaz de impulsionar a discussão e a ajuda recíproca entre as nações para solucionar os problemas ocasionados pelo analfabetismo. No mesmo período, no texto *Educação não é privilégio*, o autor apresentou o tempo escolar integral como ferramenta para melhoria do desempenho escolar e social dos alunos:

> A escola primária visando, acima de tudo à formação de hábitos de trabalho, de convivência, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que um dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1971, p. 29).

Desse modo, as propostas de ampliação do tempo escolar têm-se caracterizado como estratégia de caráter qualitativo pela elevação da formação dos trabalhadores e/ou pobres em muitos governos republicanos, especialmente os democráticos. Na década de 1950, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Centro de Educação Popular ou Escola-Parque,[43] implantado em Salvador, caracterizou-se como a materialização das ideias de Anísio Teixeira,[44] que concebia a escola como um instrumento capaz de promover o reordenamento intelectual e moral dos trabalhadores, por meio do ensino empírico e em conformidade com as demandas políticas da República democrática e da mão de obra técnico-profissional necessária ao processo de industrialização.

Assim, a multiplicação dos turnos escolares e a redução do número de anos letivos do ensino primário – promovido nos anos 1920 em diferentes estados para expandir a oferta de

[43] O título foi dado à instituição por sua singular estrutura arquitetônica e concepção pedagógica resultante dos significativos investimentos em recursos materiais e humanos disponibilizados pelo governo do Estado na época. Assim, "o projeto de construção do centro [foi encomendado] ao escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro, que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte" e os "professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte" (NUNES, 2009, p. 125).

[44] Exercia, então, o cargo de Secretário de Educação da Bahia.

ensino público às camadas populares – foram rigorosamente criticadas por Anísio Teixeira (1971, p. 28), que via no ensino de tempo ampliado o caminho para a formação qualitativa de "todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito preparatório para qualquer classe existente", pois a distribuição das ocupações laborais estaria diretamente relacionada com o mérito individual de cada estudante.

Nesse sentido, a instituição escolar foi tratada como se fosse um mecanismo estatal e público capaz de regular a ordem capitalista, tida como uma ordem positiva para o progresso e o desenvolvimento do homem, mas que deve ter seus possíveis excessos contidos e controlados. Reconhecendo a necessidade das lutas dos trabalhadores pelo acesso à educação, mas se contrapondo a qualquer prática que pusesse em risco a existência e "aperfeiçoamento" do Estado republicano, democrático e capitalista, Teixeira (1971, p. 55) declarava:

> A escola pública universal e gratuita não é uma doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se firmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Anísio Teixeira foi um intelectual enérgico na defesa da escola pública para as classes trabalhadoras, porém seu lugar de fala não era o da classe trabalhadora, mas o de um intelectual ligado aos interesses ao Estado, como ocorre em muitos discursos atuais que veem a formação dos sujeitos pobres como meio de contenção dos conflitos sociais, não como meio para o desenvolvimento e emancipação dos seres humanos, mas como estratégia de (re)ordenamento social, resultante da formação comum e solidária entre as classes – a escola comum.

> Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é uma invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove. (TEIXEIRA, 1971, p. 73).

Efetivamente, não era nem é o norte da educação integral a associação entre classes por meio de qualquer instituição estatal, por isso se pode afirmar que não se tratava a

perspectiva formativa anisiana de contribuir com a formação integral do homem. O interesse da proposta educacional era reduzir os conflitos (econômicos, políticos e sociais entre as classes) por meio da cooptação moral e política e do ordenamento técnico-intelectual dos sujeitos aptos à execução das práticas políticas e produtivas, tendo a meritocracia como referência. Assim, ao ser taxado e perseguido como socialista ou comunista por defender a ampliação do tempo e a melhoria das condições de oferta da escola pública para os pobres, Anísio Teixeira foi injustiçado: por ter seus esforços intelectuais simplificados, distorcidos e tratados como doutrinas reacionárias e perniciosas à democracia liberal e ao capitalismo.

Segundo Anísio Teixeira, era o movimento do presente que deveria definir o papel da escola. O autor observou que a sociedade moderna se constituía pela constante proliferação das atividades laborais, o que criava demandas formativas a cada novo ciclo produtivo material, por isso a experimentação (como forma de atualização) deveria ser foco do trabalho escolar. Assim, observando o crescimento industrial como força propulsora do desenvolvimento social, Teixeira (1956, p. 1) recomendava a "educação técnica" como o objetivo do ensino secundário:

> E se analisarmos desde o fim do século XIX, mais profundamente, o problema da educação adequada ao nosso tempo, verificamos que a educação técnica, e não a literária ou mesmo a científica, é que deveria ser a educação comum a todos os homens. A literária já é uma especialidade, a científica ainda, outra especialidade, e a técnica é que passa a ser a educação generalizada, necessária a todos e que todos devem possuir.

Intrinsecamente associado ao axioma tecnocrático e ao pragmatismo expresso nos escritos teóricos de John Dewey (1979, 2011)[45] sobre o papel social da escola, a proposta política de Teixeira (1956, p. 12) indicava o estabelecimento da "escola primária obrigatória", do "ensino médio variado e flexível" e do "ensino especializado e superior rico e seletivo" como modelo para o sistema de ensino nacional.

Essa associação entre as ideias tecnicistas, próprias do pensamento de Bobbitt e Tyler, com os ideários progressistas das teorias de Dewey (MOREIRA, 1995), que estrutura o discurso de Anísio Teixeira, é o desdobramento de um movimento ocorrido nos Estados Unidos, no início do século XX, quando o "currículo humanista" (ou clássico), que focalizava a instrução de cursos e línguas clássicas (como retórica, latim e grego), passa a ser contestado e "seu lugar" torna-se objeto de disputa política e intelectual (SILVA, T., 2010).

[45] Referência à obra *Democracia e educação* escrita em 1916 e *Experiência e educação* escrita em 1938 respectivamente.

Logo, o termo progressista significava, na obra de John Dewey, a intenção de solucionar os conflitos e desigualdades sociais por meio da oferta de um ensino fundamentando nos princípios da ciência experimental e no interesse pelo aperfeiçoamento da democracia como sistema político ideal (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

Nesse sentido, Teixeira (1968, cap. 2, p. 1) afirmava que a escola brasileira

> É progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de 'escola nova' não é mais do que a escola transformada, como se transformam tôdas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Mesmo balizada, ideologicamente, pelo pensamento liberal sobre a função social da escola (MOREIRA, 1995), a perspectiva de formulação de uma escola progressista confrontava o movimento, iniciado nas primeiras décadas do século XX, que promovia a expansão do ensino público em precárias condições materiais e pedagógicas.

> De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a **nossa pobreza de recursos** a buscar, por **uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa**, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir.
> Como resultado, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até no superior. **O professor acumulando, ou várias funções, ou várias escolas. E o aluno dividindo o seu tempo em estudo e abandono**, na escola primária, e estudo e emprêgo nas demais escolas, embora servindo mal a ambos.
> Sòmente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as **confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona**. (TEIXEIRA, 1956, p.12-13, grifos nossos).[46]

Em verdade, a crítica às precárias condições de oferta do ensino público realizada e a experiência de ensino em tempo ampliado e com atividades diversificadas serviu de suporte teórico para outras experiências "das mais diversas tendências político-ideológicas", a

[46] Transcrição realizada conforme a escrita original.

exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps),[47] instituídos no Rio de Janeiro, em 1985, no governo de Leonel Brizola, e os Centros Integrados de Atendimento à Infância (Ciacs), de abrangência nacional, criados em 1991 na gestão de Fernando Collor, que, embora tivessem como objetivo atender melhor às camadas populares, "pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original" (NUNES, 2009, p. 130), pois suas finalidades políticas nem sempre se integravam à perspectiva teórico-filosófica anisiana e às demandas sociais (e de classe) dos contextos em que se realizaram.

Um aspecto em comum das três propostas é o significativo investimento na estrutura física das unidades de ensino e a compreensão de que a estrutura espacial é um componente pedagógico na formação dos públicos infantil e juvenil. Esse aspecto estruturante do sistema de ensino foi enfatizado pelos estudantes do 3.º ano do ensino médio que participaram da entrevista focal, realizada durante a fase exploratória da pesquisa (2014), como ação positiva, mas, ainda, insuficiente, ocorrida na unidade de ensino durante a implantação do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

Destarte, contraposta ao ensino da escola tradicional, conceituado por muitos intelectuais, nas primeiras décadas de 1920, como fragmentado, *conteudístico, memorialístico* e descontextualizado (LOURENÇO, 2002; TEIXEIRA, 1956), a Pedagogia ou Escola Nova apresentava-se como um conjunto de ações pragmáticas, que possibilitariam o desenvolvimento do ser produtivo e autônomo. Pela aparente conotação revolucionária, foi experienciada na Rússia, "logo após a revolução de 1917" e proliferou-se no país "um grande número de ensaios no sentido de estabelecer-se a escola tendo como princípio o desenvolvimento natural da criança" (LOURENÇO, 2002, p. 72).

Todavia, essa tendência pedagógica sofreu a reação de alguns educadores revolucionários. Logo, um dos mais enérgicos educadores das décadas de 1920 e 1930, contrários ao pensamento que vinculava a ideia de autonomia e autoformação à espontaneidade infanto-juvenil, relacionadas com as qualidades inatas dos sujeitos, foi o pedagogo ucraniano Anton Semionovitch Makarenko (1980, 1991).

Observando a educação pública e universal como esforço coletivo e movimento de disciplinamento e desenvolvimento das potencialidades juvenis, o educador procurou evidenciar, por meios das próprias experiências pedagógicas, como diretor de duas colônias de recuperação de menores infratores e crianças abandonadas e órfãs – a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski –, que a coletividade, a autodisciplina e a auto-organização dos educandos

[47] O projeto arquitetônico das unidades educacionais foi elaborado por Oscar Niemayer e a proposta pedagógica foi elaborada por Darcy Ribeiro.

deveriam ser espinha dorsal de qualquer instituição de ensino fundamentada no ideário revolucionário do período.

Segundo Luedemann (2002*)*, o aperfeiçoamento do ser coletivo era o interesse do processo do ensino nas experiências de Makarenko. Logo, após realizar um intenso estudo da literatura pedagógica e "inovadora", disponível no início do século XX, em busca de soluções para os problemas vividos no trabalho com os educandos, Makarenko (2002, p. 272) conclui:

> Tais exortações são tão 'idealistas' que, na realidade, sua aplicação torna-se absolutamente impossível. O ideal abstrato como objetivo da educação não nos convém não só porque o ideal em geral é inatingível, mas também porque, na esfera da conduta, as relações entre as ideias estão muito misturadas. A amabilidade ideal, o administrador ideal, o político ideal constituem um conjunto muito complexo, por assim dizer, de pequenas perfeições e determinadas predisposições e aversões. As tentativas para sintetizar os objetivos da educação numa fórmula breve não demonstram mais do que um absoluto divórcio com todo tipo de prática concreta e específica.

No Brasil, o pensamento escolanovista foi tomado como referência de "educação progressista" por diferentes correntes ideológicas (comunistas, liberais e integralistas) entre os anos 1920 e 1950. Apresentando-se como instrumento capaz de promover a "equalização social" mediante o desenvolvimento de experiências que possibilitasse a ampliação das potencialidades individuais; fundamentadas no "pedocentrismo", as "teorias renovadoras":

> supervaloriza[m] o papel da criança e minimiza[m] a participação do professor, quase omisso nas formas mais radicais do não-diretivismo; a preocupação excessiva com psicológico intensifica o individualismo; a oposição ao autoritarismo da escola tradicional resulta em ausência de disciplina; a ênfase no processo faz descuidar da transmissão. (ARANHA, 1996, p. 174).

Segundo Saviani (1983, p. 31), "A 'escola nova' surge, pois como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante", que estava "ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita", que vinha sendo requisita como recurso para transformar os súditos (do império) em cidadãos (na era republicana). Conforme o autor:

> Ao enfatizar a 'qualidade do ensino', a 'escola nova' descolava o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. [...] ao mesmo tempo que aprimorou a qualidade do ensino para as elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais. (SAVIANI, 1983, p. 31-32).

Como resultado, no discurso escolanovista, a política como conteúdo ideológico e forma educativa foi silenciada; no fluxo e movimentos de sentidos, o ato revolucionário caracterizava-se pela qualidade técnico-pedagógica e diversidade dos métodos de ensino. Em uma perspectiva dialética, é possível afirmar que a produção objetiva do silêncio foi necessária, não só para atender ao ideário do sistema capitalista e às novas demandas de mão de obra da sociedade urbano-industrial que tomava forma no Brasil, no início do século XX, mas para conter a proliferação de ideias alternativas no interior da classe operária.

O primeiro grande instrumento de silenciamento dos movimentos educacionais alternativos (anarquistas e socialistas) no Brasil foi a Lei Adolpho Gordo. Instituído em 1907, o dispositivo de repressão determinava a expulsão dos estrangeiros que participassem de movimentos grevistas. Com a ditadura do Estado Novo, a partir de 1937, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo tratou de eliminar os instrumentos de resistência (imprensa, organizações sindicais e escolas) das forças anarquistas. "Mais de um milhar foram expulsos com a roupa do corpo acusados de agitadores estrangeiros, umas dezenas morreram lutando com a polícia" (RODRIGUES, 2010, p. 2).

A repressão estatal tinha por intenção eliminar os movimentos políticos e pedagógicos dos grupos anarquistas e suprimir as Escolas Modernas, que eram uma forma de educação alternativa às camadas populares e um meio de combater o ensino público estatal, visto pelos anarquistas como ferramenta de submissão da classe trabalhadora ao Estado e a serviço da classe patronal.

Segundo o Boletim da Escola Moderna, número 1, publicado, em 1918, pela escola anarquista localizada no bairro do Braz em São Paulo, era necessário "exercitar os alunos na imprensa, a fim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intelectual da Humanidade" (apud CALSAVARA; MORAES, 2002, p. 6, grifo dos autores).

No Brasil, da década de 1920, a luta dos anarquistas era travada dentro e fora das instituições de ensino de forma associada, por meio de práticas "espontâneas ou planejadas, com outras práticas culturais e de lazer, de caráter popular"; porque, na perspectiva político-pedagógica dos movimentos anarquistas do período a Educação formal, Educação não formal e a Educação formal deveriam ter a mesma importância política e esforço pedagógico no processo de formação da massa operária (CALSAVARA; MORAES, 2002, p. 2).

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 137), os princípios das escolas anarquistas no Brasil se unificavam na constituição de uma educação:

> -INTEGRAL, que propiciasse o desenvolvimento e bem equilibrado do ser humano por inteiro.
> -RACIONAL, fundada na razão e não na fé, conforme os princípios da ciência atual.
> -MISTA, conjunta para ambos os sexos.
> -SOLIDÁRIA, para formar homens livres e que respeitassem a liberdade alheia.

Abordando questões políticas, econômicas e sociais, os grupos anarquistas das primeiras décadas do século XX: "Publicaram dezenas de jornais, fizeram centenas de palestras, realizaram espetáculos teatrais com peças revolucionárias e por isso muitos foram presos, expulsos e outros tiveram de mudar de atividades para se esconder." (RODRIGUES, 2010, p. 2).

Para disseminar os ideários anarquistas, fundaram e dirigiram escolas racionalistas e universidades populares.[48] As escolas "de alfabetização, artes e ofícios (além dos grupos de ensino avulso, periódico)", devido à carência de recursos financeiros para a construção de prédios específicos, funcionavam, segundo Rodrigues (2010, p. 42),

> Dentro das Associações Operárias e depois sindicatos, nos Centros de Cultura Libertária, nas sedes dos grupos de teatro amador (muito desenvolvidos pelos anarquistas e socialistas) e, até fora destes, formaram se escolas, com salas modestas, improvisadas, para alfabetizar os operários, e seus filhos, inicialmente e, depois prepararam-nos em cursos profissionalizantes, de sociologia, de jornalismo prático e de ideias anarquistas.

Segundo Mikhail Bakunin (apud GALLO, 2002, p. 27), os fundamentos da "Educação Revolucionária" (anarquista) eram (são): "educar integralmente o homem" e "educar para liberdade". Logo era (é) necessário "que o saber seja distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade", para que "todos dominem todo o conhecimento disponível".

Esse é um ponto de aproximação entre Bakunin e Gramsci, que observavam a formação moral (ético-política) e intelectual das classes subalternas como condição política para o desenvolvimento das práticas de libertação da opressão capitalista (MARTINS, 2005). Assim, embora com pontos de vista diferentes sobre o tipo de ação confrontativa a ser implementada para suplantar o meio de produção capitalista e suas instituições, os dois pensadores concebem o conhecimento como um instrumento de capacitação do intelecto e como elemento essencial ao desenvolvimento ético-político e sociocultural humano.

Embora as propostas formativas inspiradas nos princípios da educação integral no Brasil tenham sua origem também no começo do século XX, foi a partir dos anos 1970 que as ideias desenvolvidas por Antonio Gramsci começaram a escoar como arcabouço político-

[48] Universidade Popular foi fundada em 1904, "na sede do Sindicato dos Pintores do Rio de Janeiro e, em 1915, nascia a Universidade Moderna em São Paulo" (RODRIGUES, 2010, p. 26).

filosófico revolucionário para educação da classe trabalhadora (SECCO, 2006).[49] Foi no período de reivindicação de instituição de uma sociedade democrática que a ideia de integralidade passou a ser aprendida como um tipo de formação com e para a liberdade, a ser desenvolvida por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos que estruturam as formas e as relações de produção.

Considerando a multidimensionalidade formativa – física, intelectual, estética, ética, política, espiritual, afetiva e cultural – demandada pelas complexas relações socioprodutivas e culturais contemporâneas, e a multiplicidade de transformações históricas (no campo tecnológico, nas relações de trabalho, nas manifestações da cultura e da espiritualidade humana) em que se insere a classe trabalhadora contemporânea, compreende-se que só uma educação unitária (escola desinteressada) caracteriza-se como uma possibilidade real de formação integral. Essa é capaz de propiciar processos de ensino-aprendizagem que reconhecem as diversidades e singularidades dos coletivos culturais e corroboram o desenvolvimento da maturidade intelectual e autonomia moral, como sugere Gramsci (1982, p. 124-125, grifos nossos):

> O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta **última fase da escola**, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: **esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos,** deve ser uma escola criadora. [...] Assim, a escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da **maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas**.

Fundamentando-se nas propositivas de Gramsci, é possível concluir que os princípios da educação integral não estão inscritos em um tempo ou espaço, eles estão intrínsecos na composição da experiência histórica de humanização do homem, que se fez e faz pelo trabalho e pelas relações sociais dele provenientes.

É preciso lembrar que o homem tornou-se um ser diferente dos outros animais porque foi capaz de transformar a natureza para atender às suas necessidades e, ainda, educou-se (e aperfeiçoou-se) nas relações que estabeleceu com outros seres humanos no trabalho (MARX,

[49] O autor observa a introdução das ideias gramscinas no Brasil já na década de 1960, mas foi nos anos 1970 que os movimentos contrapostos à ditadura militar acionaram as ideias do pensador italiano como instrumento estratégico para a classe trabalhadora.

1998). Foi por meio do trabalho coletivo (cooperado) que se desfez “o trabalhador dos limites de sua individualidade” e desenvolveu “a capacidade de sua espécie" (MARX, 1998, p. 382). Destarte, “a essência do homem é o trabalho”, fruto do “[...] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007b). Sendo assim, a “essência do homem é um feito humano, é um trabalho que se desenvolve, aprofunda-se e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007b, p. 154), que se estrutura pela unidade do fazer e pensar.

É por essa condição do tornar-se humano que Saviani (2007b), na perspectiva histórico-crítica, trata a educação politécnica (também nomeada por Saviani como educação tecnológica) como uma “unidade entre teoria e prática” e como condição ao desenvolvimento da “omnilateralidade que caracteriza o homem” de qualquer tempo e lugar histórico (SAVIANI, 2007b, p. 162). Saviani (2008) observa, ainda, que o saber elaborado, que permeia os currículos escolares, trata-se de um **meio de produção**, “um conceito ontológico”, que não está restrito ao campo econômico, “pois diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens”, uma vez que do “modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação” (SAVIANI, 2009b, p. 110-111).

A discussão em torno das concepções de educação politécnica e educação tecnológica é o resultado, segundo Nosella (2007), dos estudos de Manacorda na perspectiva de Marx em relação à educação do trabalhador. As análises de Manacorda (2010b) possibilitam concluir que o termo educação tecnológica seria o mais adequado para se referir à perspectiva marxista da unidade entre teoria e prática na formação do trabalhador. Já a politecnia estaria associada ao interesse pelo desenvolvimento de múltiplas habilidades e possibilidades profissionais para o trabalho na sociedade industrial (“formação pluriprofissional”) do século XIX.

É importante notar que tanto a educação tecnológica como a politecnia foram termos utilizados por Marx em um cenário em que o desenvolvimento técnico-científico ocorria com grande intensidade na Europa. Logo, os dois termos estão diretamente relacionados com o desenvolvimento industrial, que era compreendido, no pensamento marxista do período, como uma etapa necessária à criação da sociedade comunista. Gramsci (1991) utiliza o termo unitária com referência à educação, que se constitui pela integração da instrução intelectual, física e profissional. Desse lugar, Nosella (2007, p. 148, grifo do autor) afirma: “A fórmula marxiana de formação omnilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual” e é a forma mais adequada de denominar a escola que busca a formação integral do ser social. De fato, segundo Gramsci (2000, p. 49, grifos do autor), “o estudo ou a maior parte dele deve ser

(ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que 'instrutivo', isto é, rico de noções concretas".

Em uma perspectiva crítica, mas não necessariamente confrontativa, Saviani (2007b, p. 163) observa que o termo "politecnia" pode ser utilizado como dizendo respeito aos fundamentos científicos das "múltiplas técnicas" que caracterizam a produção moderna, todavia o autor aceita a substituição do termo politecnia por tecnológica, mas na condição de similaridade entre as palavras.

Ainda, a omnilateralidade é um conceito apresentado no pensamento de Marx, que trata o desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades, como forma de aperfeiçoamento do gênero humano (formação integral) (MARX; ENGELS, 2007a). Segundo Manacorda (2010b, p. 96):

> A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

A formação do ser social ocorre em relações ativas e concretas, logo são essas relações que originam as produções econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e científicas, bem como os conteúdos que devem ser objeto de análise no interior das escolas. Segundo Gramsci (2000), esse seria um movimento organicamente contrário à concepção de mundo acrítica, anistórica e fragmentada que sustenta a divisão de classes e a hegemonia cultural da classe proprietária dos meios de produção (dominante).

Considerando a "unidade do gênero humano" não como um acontecimento natural, mas como um fenômeno social resultante e condicionado à história, Gramsci (2000) acreditava que a humanidade ("cerne humano") poderia ser reinventada e a cultura apresentava-se como ferramenta capaz de provocar a análise da realidade mediante a produção e difusão de ideias e a realização de práticas favoráveis à formação da consciência crítica.

Postulando o trabalho como "*atividade vital, vida produtiva"*, logo como princípio educativo, por ser o meio imperativo de apreensão e de realização no processo coletivo de estruturação das condições materiais e imateriais (simbólicas e culturais) essenciais à reprodução social, Marx (1983, p. 95) explicita nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, de 1844, que, em qualquer formação sócio-histórica, o trabalho apresenta-se como elemento

fundante e como ponto de partida para compreensão (e transformação) das relações econômicas, políticas e culturais; por isso, o trabalho qualifica-se como fundamento ontológico do gênero humano e as demais relações e dimensões constitutivas da existência social se desenvolvem por relações de dependência com ele.

Desse modo, compreender a forma como se realiza o trabalho em um espaço-tempo histórico significa apropriar-se do fundamento da existência social e tornar-se apto à análise e à criação das relações culturais que dão sentido à vida coletiva e individual. Nessa perspectiva, segundo Ramos (2009, p. 168), o ensino formal deve ter como objetivo "possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica", pois o aprendizado que estrutura o senso comum, embora carregue o potencial de desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade, está alicerçado pela apreensão empírica do imediato e superficial.

A formação integrada, proposta nos escritos gramscianos, tratava-se da crítica ao ensino de nível elementar e informativo, que é disseminar o conhecimento como um bem ilustrativo, assim, apontava para o currículo integrado, instituído pela associação orgânica da cultura humanista com a técnico-profissional, como "ferramenta" política para resistir à fragmentação e ao pragmatismo da escola capitalista.

Dessa maneira, a função das práticas escolares seria propiciar a interpretação objetiva da realidade (física e social) desde a infância. Por isso, Gramsci (2000) destacava a necessidade da autodisciplina, da autonomia e da liberdade no processo formativo de cada indivíduo. Esse movimento poderia realizar-se por meio da apropriação crítica dos saberes culturais, científicos e tecnológicos, como mecanismo de transformação da visão de mundo da classe trabalhadora. Essa ação criaria, segundo o intelectual, condições objetivas ao processo revolucionário, cujo alicerce primeiro é "o trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de ideias" no interior da sociedade (GRAMSCI, 1916 apud NOSELLA, 1992, p. 15).

Conclui-se, com base nos escritos de Gramsci, que a cultura humanista, resultante da apropriação de conhecimentos de diferentes campos disciplinares, pode ser um valioso instrumento para compreensão e recriação dos conhecimentos sobre a realidade; por isso, não se deve reduzir o currículo da escola pública à disseminação de conhecimentos e procedimentos técnicos de utilização imediata.

Segundo Mészáros (2006), o trabalho corresponde a uma *mediação de primeira ordem* e se contrapõe às instituições e relações sociais criadas sob a égide do capital, que são consideradas pelo filósofo *mediações de segunda ordem*. No caso da escola, a difusão de arranjos teóricos fetichistas sobre fenômenos sociais, a despolitização do conhecimento e o

monopólio do currículo prescrito são as principais ferramentas utilizadas para reforçar a reprodução dos valores necessários ao capital.

Por conseguinte, existe, segundo o filósofo, uma constante tentativa do capital de sobrepor a condição sócio-histórica do ser humano pelo ideário ficcional da "soberania do consumidor-cliente", pela criação de um "mercado idealizado", em que a competição apresenta-se como um fenômeno necessário, natural e saudável (MÉSZÁROS, 2002, p. 110). O trabalho, porém, não se constitui pela execução de uma atividade simples ou complexa, que realiza entre indivíduos isolados. Ele é a condição ontológica para existência do ser social (LUKÁCS, 2007; MARX; ENGELS, 2007b); é o processo de produção e reprodução do humano, realizado pelo próprio homem, como ser sociocultural. Sendo a base "dinâmico-estruturante" do desenvolvimento do ser social, não pode ser definitivamente transformado em um fato "mecânico-intelectivo estranhado", pois isso representaria a estagnação de sua capacidade de autoformação e a "conclusão" da evolução do gênero humano. Logo,

> é exatamente o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas mais imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações *espirituais* – da arte à filosofia – que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da *humanidade*. (ANTUNES, 2010, p. 21, grifos do autor).

Nas relações advindas do trabalho, está a origem do ser social, de sua humanidade e de todas as formas de sociabilidade, e o estudo das formas e os efeitos da expropriação do controle do trabalho desvelam os diferentes aspectos da alienação, cuja função é "negar categorias históricas autênticas e substituí-las por mistificação pura" (MÉSZÁROS, 2006, p. 40).

O currículo escolar prescrito, da era capitalista, constituiu-se tendo como fundamento o paradigma pragmático e utilitarista da modernidade. Nele os conhecimentos são apresentados como universais e necessários aos individuais em domínio particular. Destarte, o acúmulo de saberes e de técnicas caracteriza-se como processo de adaptação às necessidades imediatas. Não cabe, portanto, o estudo ou a análise da origem e da intencionalidade do saber produzido. Os conteúdos são apresentados como se fossem saberes neutros, que não sofreram nenhum tipo de mediação de classe, são explicações racionais, então, devem ser tomadas como instrumentos imparciais, como fenômenos naturais e sociais não ideológicos.

A reação à imposição de um currículo de "padrão monocultural" como instrumento-orientador das relações no interior das escolas é constante e multiforme. Indisciplina,

repetência, desistência e/ou evasão são algumas das formas manifestas de resistência que demonstram o distanciamento do ensino escolar dos interesses e das necessidades dos estudantes. Não se trata, entretanto, de organizar o currículo escolar para atender às demandas pragmáticas e imediatas dos estudantes. A escola tem o dever de apresentar esses fenômenos sociais como elementos influenciadores na estruturação da personalidade individual e propiciar ao aluno conhecimentos que o façam refletir sobre os estímulos políticos, econômicos, afetivos, intelectivos, éticos, estéticos, físicos e espirituais que orientam a transmutação da personalidade humana, impulsionando os homens a criar outras relações socioculturais e político-produtivas.

É compreensível que a escola atual, inscrita em uma sociedade em que se proliferam as inéditas e variadas redes de comunicação e de produção tecnologia, busque o desenvolvimento de níveis intelectivos mais elevados na formação do corpo discente, porém não são os conhecimentos técnicos e úteis ao mercado de trabalho os principais e autênticos instrumentos de qualificação da classe proletária. A formação necessária à classe trabalhadora deve caracterizar-se como humanística e complexa; um ensino desinteressado, como descreveu Gramsci (2001), voltado para a formação intelectiva, sustentada em um sólido desenvolvimento ético e político, propiciador da análise, reflexão, crítica e da reinvenção da realidade escolar e provocador de alterações substantivas nas relações sociais.

A escola focaliza seu ensino para as práticas sociais futuras e externas, porém, é na construção de si mesma que está o maior desafio e o componente indutor de aprendizagens sociais consistentes. O sucesso da Colônia Gorki, administrada por Anton Makarenko (1980, 1991) e da Escola Lepechinsky, onde trabalhou Moisey Pistrak (2000), estava diretamente associado ao fato de os educandos participarem da elaboração das regras coletivas das instituições e da definição dos conteúdos de aprendizagem, e de não ter sido permitido a nenhum educando privar-se de vivenciar as práticas que possibilitavam o aperfeiçoamento de qualquer uma de suas dimensões humanas, da compreensão de que a força juvenil deve ser direcionada à elaboração de ações que promovam o domínio do próprio ser e bem-estar presente. Não se pretende, nesta tese, tratar da perspectiva militarista nem negligenciar o papel ideológico de Estado associado às práticas da pedagogia socialista do início do século XX, mas fica sublinhada a importância da participação dos jovens na elaboração de seu processo formativo. A escola, ao reprimir a condição de ser ativo do estudante, provoca reações, ou reproduz o conformismo e a alienação, ou induz à resistência e ao surgimento da cultura contraescolar (WILLIS, 1991).

Mesmo diante de um sistema de ensino estruturalmente reprodutivo, é possível criar espaços de resistência, pois as unidades de ensino são espaços de contradição e de conflito, em que as regras formais de caráter monoculturais e monopolíticos são constantemente desafiadas por ações insurgentes que contribuem para o delineamento da cultura contraescolar (WILLIS, 1991), mas que também podem propiciar o surgimento de ações formais, alternativas e de resistência ao capital.

Em estudos realizados nos anos 1970 com jovens, professores e pais da classe operária, Paul Willis (1991) concluiu que a desobediência às regras e a negação dos objetivos formativos da escola – por meio da realização de ações informais e confrontativas com a instrução institucional como efetivação de atos ilegais a exemplo de depredação do patrimônio público e furto, ou considerados imorais (vivência precoce da sexualidade, fumar e beber) e o desprezo aos saberes e procedimentos formais de ensino – apresentavam-se como elementos de resistência e de formação de uma cultura contraescolar e útil à classe operária.

Nesse sentido, o pesquisador apresenta a cultura contraescolar como uma manifestação confrontativa com o autoritarismo institucional e como meio criativo para vivência de práticas intelectivas, afetivas e culturais mais próximas (por vezes necessárias) da condição de classe. Porém, esse tipo de resistência não se caracteriza como um processo cumulativo e evolutivo de práticas que provocam alterações na estrutura e no funcionamento da escola em prol da classe proletária.

De fato, atos contrapostos às normas só reforçavam os mecanismos internos de repressão das unidades de ensino, como ocorre na atualidade brasileira, em que se presencia o surgimento das patrulhas em vários Estados, rondas ou polícia escolar, visando policiar e silenciar os efeitos da desigualdade social, que se manifestam no interior das unidades de educação básica da rede pública de ensino, traduzidos em agressões físicas e verbais, furtos, roubos e depredação do patrimônio público. Conjunto de sublevações facilmente incluídas e naturalizadas sobre as tipologias de violência escolar, cuja solução estaria associada ao desenvolvimento de práticas provocadoras do desenvolvimento de uma Cultura de Paz[50] no interior das escolas, materializada pela "construção de novas formas de sociabilidade diante da fragmentação individualista do mundo" (WERTHEIN, 2003, p. 4).

A ideia é produzir "novos agentes, novas sensibilidades, novas alianças" (WERTHEIN, 2003, p. 4-5), porém sem romper com o modelo capitalista de produção e

[50] O conceito de violência escolar desassociado da questão de classe e a disseminação do pensamento da Cultura de Paz no interior das escolas, e mais especificamente em Pernambuco, estão expressos em Waiselfisz e Maciel (2003).

reprodução social, pois, embora os postulados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), principal divulgadora e indutora internacional do ideário da Cultura de Paz, reconheçam os conflitos e as contradições resultantes da estrutura político-econômica do capital, seu foco está na formação para vivência e reconhecimento da diversidade sociocultural (de gênero, raça, etnia, etária e religiosa) e, principalmente, no estímulo à resolução dos problemas locais pelos próprios sujeitos culturais (NOLETO; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003). O que se pretende, com esse tipo de discurso, é a eliminação de conflitos pela capacitação individual e coletiva do fazer e do negociar novas ações sem pretender alterar a lógica socioprodutiva capitalista. Sendo assim, a condição de classe do sujeito é silenciada pela ideia de grupos de necessidades e interesses (crianças e jovens vulneráveis, idosos analfabetos, mulheres vítimas de violência, negros, etc.), assim ocorrem a mistificação da diversidade e a submersão da classe.

No cenário capitalista, a qualidade e o domínio do trabalho realizado é que define as condições para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e liberdade do trabalhador. Desse modo, conhecer as estruturas que orientam as necessidades e os interesses coletivos é para o estudante descobrir-se como produto de relações sociais (gênero, etnia, fase etária e posição sociocultural e política ocupada) amplas que não são espontâneas, mas objetivamente criadas e passíveis de transformação.

Ao longo da história do capitalismo, vivencia-se a intensa e permanente ação de desvínculo do valor de uso dos produtos e a energização de seu valor de troca. Tal artifício do mercado serve para disseminar os princípios da acumulação incontrolável e insuficiente, o consumismo nas instituições sociais e nos espaços de sociabilidade identitária (como política, a família e a comunidade), por meio da reificação das relações sociais, que consiste em estimular a criação de expectativas e a busca do prazer, em diferentes dimensões, mediante ganhos privados e limitados (como a ampliação do consumo), que, ao serem "conquistados", são interpretados como virtude (MÉSZÁROS, 2006). Destarte, o movimento de intensificação da espoliação humana ingressa em uma crise que transcende a esfera socioeconômica (MÉSZÁROS, 2002), porque o modo de produção capitalista também se constitui pela produção e reprodução das relações sociais.

O movimento de captação desvelada da realidade é denominado por Mészáros (2005) de *Contrainternalizaçã*o. Esse processo formativo pode realizar-se, segundo o intelectual, pelo desenvolvimento da capacidade de autorrealização do ser humano para atender às efetivas necessidades humanas, pelo seu potencial para criar experiências sociais e históricas positivas ao desenvolvimento do gênero e para resistir ao espectro do consumo e à realização

(internalização) de ações culturais, políticas e econômicas, fetichizadas e artificiais, produzidas (nas) e reprodutoras das práticas sociometabólicas do capital.

Desse modo, *a contrainternalização* (ou contraconsciência) corresponde aos processos de resistência à manipulação de nossa visão de mundo e às práticas políticas e pedagógicas que limitam a análise da forma de sociabilidade que desenvolvemos e mantemos (MÉSZÁROS, 2005).

Segundo Mészáros (2006, 2008), a educação formal é um dos principais recursos políticos e jurídicos utilizados para divulgar e promover a *Internalização* dos valores e dos princípios do capital como se fossem aspirações naturais dos seres humanos e escolhas individuais autônomas e legítimas.

Nessa perspectiva, as reformas políticas visam remediar e controlar os efeitos da divisão classes; para isso, silenciam as *determinações* que causam os conflitos e as contradições sociais, investindo em processos de ensino que induzam à adaptação comportamental e ao consenso, como dimensão intelectual, política e ética.

Assim, para o filósofo húngaro, as reformas políticas implantadas pelos governos no campo da educação são ações formais, não essenciais, e têm como único objetivo:

> corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de produção. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifo do autor).

Tratando a educação formal como prática social estreita e limitadora, o autor apresenta a "educação plena" (essencial e ampla) como a que se realiza nas diversas aprendizagens vividas ao longo da vida, que têm numérica e qualitativamente mais influência que a escola na constituição de nossa consciência.

Segundo Mészáros (2008), se os professores e estudantes conseguirem importar para o interior das escolas as práticas "educacionais abrangentes" que limitem e confrontem a internalização passiva dos valores e reprodução da lógica do capital, eles estão contribuindo para a formação de uma consciência coletiva e sociabilidade alternativas.

Ainda segundo esse intelectual, a educação substantiva e ativa, por isso contrainternalizadora, apresenta-se como tarefa imediata e ação estratégica que pode ser materializada em mediações pedagógicas alicerçadas no planejamento coletivo e na consistência política, que tenham a realidade como objeto de análise e objetivo central, e como critério fundamental para o desenvolvimento de ações alternativas à lógica do capital.

Embora a efetivação de projeto social alternativo não seja o objetivo primeiro das práticas curriculares das escolas no âmbito capitalista (APLLE, 2002; 2005; SANTOMÉ, 2013), a realidade vivida pelos sujeitos pode ser o fenômeno indutor para o desenvolvimento de ações de contrainternalização no interior das unidades de ensino público. É das circunstâncias materiais e experiências sociais cotidianas que brotam questionamentos sobre a realidade e a necessidade de se estabelecer prioridades formativas, esse é o germe que pode promover o movimento da contrainternalização. A não aceitação resignada e natural da realidade como ela é (ou está), e a necessidade de uma explicação consistente sobre a origem das estruturas que mantêm as relações desiguais entre os homens é o fenômeno social que pode induzir à criação de práticas curriculares que provoquem movimentos contrários aos interesses de controle social e oferta de mão de obra produtiva e disciplinada enfocados pelo mercado.

Destarte, em um sistema de relações como do ambiente escolar, as unidades (práticas curriculares) se apresentam como estruturas inseparáveis e necessárias à constituição da totalidade (prática social), que também define a identidade e a especificidade de cada unidade como componente essencial, integrado e derivado dela. Embora, as relações reciprocamente condicionadas e interdependentes entre as unidades deem forma à totalidade, as unidades, ao serem modificadas – pela interferência de outras relações, práticas "educacionais abrangentes" – podem interferir na qualidade das relações do todo sem, no entanto, anular os mecanismos que garantem a regularidade de seu funcionamento. Esse é o fenômeno da contradição, em que é possível alterar a propriedade das práticas pedagógicas, sem, no entanto, alterar a lógica de funcionamento da totalidade, que no caso da escola, em âmbito capitalista, corresponde à manutenção e reprodução das desigualdades por meio do controle social.

Assim, em um movimento dialético e contraditório, é possível que a escola, em um mesmo tempo histórico e com os mesmos sujeitos partícipes, produza interações sociais que reforcem os valores e princípios do mercado, o que Mészáros (2008) denominou de "Internalização", mas também é possível que a mesma instituição selecione conteúdos e elabore práticas curriculares que confrontem esses princípios e valores, e contribuam com o movimento de Contrainternalização.

É importante ressaltar que o termo contrainternalização apresenta-se como um fenômeno político e social que precede a efetivação de um projeto societário alternativo e de classe, movimento que exige a modificação de diferentes dimensões da existência social e não se realiza unicamente por meio da formação escolar.

Logo, é empiricamente constatável que as reformas curriculares não são capazes de alterar a estrutura e a função social do sistema formal de ensino nas sociedades capitalistas, porém, em alguns casos, elas podem favorecer e ampliar a produção de práticas curriculares de resistência à incorporação amistosa dos valores e princípios do capital – promover movimentos de contrainternalização.

Segundo Mészáros (2006, p. 14, grifos do autor): "A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo." No cenário escolar, a imposição aos sujeitos – professores e gestores – à realização de práticas pedagógicas sustentadas por um conjunto de dispositivos: leis, parâmetros curriculares e programas de aferição de desempenho docente e estudantil, que deseja controlar o sentido político-ideológico das atividades curriculares, corresponde a um importante e eficaz instrumento de restrição do desenvolvimento da intelectualidade humana, portanto, de restrição do potencial de criação de ações alternativas no interior das escolas.

Considerando a prerrogativa anterior em uma visão dialética, é possível conjeturar que o "afrouxamento" das ferramentas de controle pode criar lacunas para criação de manifestações sociais imbricadas a interesses e demandas políticas dos sujeitos da escola, que focalizem diferentes aspectos da vida social e promovam ainda movimentos de resistência.

Ainda, conforme Mészáros (2008, p. 46-47, grifo do autor),

> não se pode realmente escapar da 'formidável prisão' do sistema escolar estabelecido [...] reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital.

Embora o enunciado seja historicamente coerente, é possível conjeturar que os movimentos de resistência aos processos de Internalização, promovidos no interior das escolas, são o reflexo do que acontece (demandas sociais) em seu exterior; e ao desafiar, dentro de suas possibilidades, as determinações e os princípios reprodutivos do capital, a escola contribui com os processos de contrainternalização. Assim, apesar de soluções políticas e formais limitadas (MÉSZÁROS, 2008), as políticas educacionais, ao ser recontextualizadas pelas necessidades e interesses da comunidade profissional e estudantil, de cada instituição de ensino, podem produzir efeitos formativos que favoreçam a formação da consciência crítica e ativa.

Dessa forma, sendo o conflito entre classes antagônicas um elemento constitutivo da estrutura capitalista de produção, a subversão, mesmo realizada com expedientes humanos limitados e em escala local, assinala-se como fissura nos aparatos de controle e como estratégia de resistência e de defensiva às imposições do capital, por isso qualifica-se como prática necessária à classe trabalhadora.

Sabendo-se que as reformas políticas se constituem, por meio de interesses econômicos e políticos, como planos para reorganização da estrutural sociocultural da sociedade (TYACK; CUBAN, 2001), é possível conjecturar que elas também podem causar conflitos e gerar movimentos de resistência no interior da escola ao explicitarem a existência da dicotomia entre as propostas pedagógicas em competição, e, por isso, induzirem à tomada de posição dos professores; pois as soluções prescritas pelas reformas educativas podem ser contradizentes aos recursos materiais (físicos e humanos) disponíveis nas unidades de ensino e à necessidade formativa da comunidade escolar.

A educação formal como um campo de disputa política e de planejamento social se organiza de forma contraditória e baseada nas demandas técnicas e políticas de cada sociedade (MACHADO, 1991). Por isso, de modo geral, as propostas de reforma curriculares têm como conteúdos de apreciação elementos dicotômicos: a centralização ou descentralização da gestão escolar, a focalização do conhecimento acadêmico ou do prático, o afastamento ou a aproximação com a comunidade das questões políticas e pedagógicas, e os métodos pedagógicos centrados no aluno ou no trabalho do professor. A demarcação dessas questões como objeto de intervenção governamental trata-se de um permanente embate político sobre o papel social da escola, que é determinado circunstancialmente e é mediado pelo grau de acirramento do conflito de interesses entre as classes sociais.

Nesse cenário, a Educação Integral, que abrange a formação do ser social em todas as suas dimensões (a Politecnia), cuja origem remota à [...] “educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190), quando pensada no âmbito escolar se constituir por meio da formulação de teorias e pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas de perspectiva crítica e emancipatória. Isso porque tem como horizonte político promover a apropriação de conhecimentos e práticas que explicitem as estruturas econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que dão significado e sentido às práticas dos homens na sociedade capitalista. Mais do que isso, a politecnia deseja ser o lugar para o desenvolvimento de princípios, valores e atitudes; de interpretação e produção de conceitos e símbolos que sejam confrontativos com os interesses do capital. De fato, pretende (e pode) ser

um dos movimentos estruturais do projeto de sociedade sustentado pela igualdade e justiça econômica, política e social entre os homens.

Desse modo, o ideário de educação integral pode não se assemelhar diretamente aos interesses políticos, econômicos e sociais que fundamentam as políticas de ampliação da jornada escolar, objeto de reflexão da seção 4.

4 POLÍTICAS DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: CONTORNOS DIVERSOS E DIVERGENTES

Nesta seção, apresentam-se as condições políticas, econômicas e sociais, de âmbito internacional e nacional, que produziram efeitos de sentido semelhantes em diferentes contextos sócio-históricos (países) e deram sustentação, e regularidade discursiva, aos enunciados que caracterizam o ensino de tempo ampliado e o currículo diversificado como instrumentos para requalificar a escola pública na América Latina e no Brasil.

Por conseguinte, realizam-se a descrição e a análise dos modelos de programas de ampliação do tempo escolar e diversificação curricular implantados em diversos países da América Latina. Para tanto, tem-se como "arquivo textual" – conjunto de "documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (PÊCHEUX, 1994, p. 57) – os documentos oficiais postos em circulação por várias instituições e governo de estados latino-americanos; tratam da implantação do ensino de tempo ampliado como uma forma de solucionar os problemas sociais relacionados com as condições socioeconômicas e os déficits de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas.

Considerando que os programas brasileiros, de âmbito federal, de ampliação do tempo escolar não assumem uma única propositiva teórico-ideológica, nesta seção, realizam-se a descrição e a análise das concepções político-pedagógicas e as especificidades operacionais que dão sentido aos dois maiores programas federais desenvolvidos no Brasil, no período 2007-2015, com o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar: Programa Mais Educação (PME) e o ProEMI.

Utilizamos o termo sentido como referência à estrutura e aos efeitos dos programas federais porque "O discurso é assim a palavra em movimento" (ORLANDI, 2007, p. 15). Nenhuma palavra ou expressão, portanto, carrega um sentido que lhe é intrínseco e permanente, pois é a exterioridade (condições de produção e memória discursiva) que dá sustentação à produção de sentidos. Isso faz do discurso um acontecimento, uma materialidade (objeto de estudo empírico) instituída por meio de duas determinações fundamentais: história e ideologia. Destarte, os alicerces políticos, históricos, ideológicos e pedagógicos dos programas federais não são similares, embora apresentem termos e sentidos que se aproximam e parecem ser homogêneos.

Desse modo, no Brasil, além de se atender aos compromissos internacionais instituídos, a implementação do ensino de tempo integral apresenta-se como um fenômeno multifacetário, com mediações locais concretas, mas diversas, pois cada unidade da federação

tem autonomia para apresentar o próprio projeto de desenvolvimento social. Esse é o caso de Pernambuco, que em 20o4 instituiu um programa estadual de ampliação do escolar, o PEI, que tem características e finalidades diferentes da proposta de ensino médio de tempo ampliado do MEC, o ProEMI (2009-2015).

4.1 O ensino (em tempo) integral: movimentos na América Latina

A ampliação da jornada e diversificação das atividades no ambiente escolar como recurso para melhoria da escola pública é uma discussão que se tem fortalecido, desde a década de 1990, em diversos países da América Latina: Argentina, Chile, Brasil, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela; também é uma das orientações da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),[51] e do Banco Mundial para os países que apresentam baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e índices elevados de defasagem no campo educacional, especialmente no ensino fundamental.

Todavia, conforme Vercellino *(*2012, p. 9), que realizou uma revisão bibliográfica e a análise "das diferentes políticas orientadas para ampliação da jornada escolar" na América Latina, esse tipo de proposta de ampliação da jornada escolar apresenta-se como uma política redistributiva para os setores sociais mais pobres, e o tempo ampliado é tratado como recurso para elevação do rendimento estudantil nas disciplinas nucleares (aprendizagem dos conteúdos acadêmicos).

Dessa forma, as políticas nacionais de ensino de jornada ampliada e diversificação do currículo escolar, na América Latina, inserem-se em um contexto político e econômico mais amplo e se estabelecem afixadas a outras propostas políticas, como o compromisso Educação para Todos (EPT), instituído em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, entre governos de 164 países.

Também denominado de Marco de Ação de Dakar, o EPT constituiu-se como um acordo coletivo entre diversos países na busca por melhores resultados das políticas educacionais, até o ano de 2015, e ficou definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Também participaram do evento como instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações

[51] A instituição responsável pelo Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA), que realizou a palestra de abertura do Seminário Internacional de Educação Integral, realizado em São Paulo, novembro de 2011, organizado pela Fundação Itaú Social.

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Unicef.

Assim, foram traçados os seguintes objetivos:

> a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as **crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem**;
> b) assegurar que todas as crianças, **com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis**, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
> c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso eqüitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
> d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso eqüitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
> e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e eqüitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
> f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, **de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática** e habilidades essenciais à vida. (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, grifos nossos).

Observa-se que a oferta obrigatória e universal da educação primária é o principal objetivo do programa e a atenção às "crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem" ou "em circunstâncias difíceis" apresenta-se como aspecto importante para o alcance do acesso à educação como um direito. Ainda, a apropriação dos conteúdos curriculares de "resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização e matemática"**,** definiria quais saberes e práticas deveriam ser tomadas como aprendizagens prioritárias a serem vinculadas pelos Estados nacionais na (re)organização das políticas educacionais e dos currículos escolares.

Cabe registrar que o mais importante Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Studend Assessment – Pisa)[52] é coordenado pela OCDE, cuja centralidade das ações está intrinsecamente demarcada pelas possibilidades de desenvolvimento econômico e estabilidade financeira dos 34 países que a constituem. Contudo, o único país da América Latina que é membro do organismo é o Chile, que se caracteriza como "um laboratório de reformas educacionais" (SCHWARTZMAN, 2007, p. 22), de cunho neoliberal há quase cinquenta anos.

[52] Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) coordenar a execução do Pisa no Brasil.

No cenário discursivo descrito, os enunciados sobre a ampliação do tempo escolar, de perspectiva assistencialista, mantêm uma forte ligação com a perspectiva de controle social, que se manifesta na ideia da escola como espaço capaz de prevenir a corrupção da mente e do corpo dos estudantes (“com ênfase especial nas meninas”) e de reduzir os efeitos da ausência de bens materiais mais imediatos como o acesso à alimentação e segurança (“crianças em circunstâncias difíceis”). Ainda, desde os anos 1990, o Banco Mundial (BM) vem financiando focalmente a “educação das meninas, em razão, principalmente, de resultados de pesquisa que evidenciam relações positivas entre a educação da mulher-mãe e o bem-estar dos filhos” (CANDAU, 2013, p. 35).

Em outro caminho, na VI Internacional de la Educación para América Latina, realizada em 2011, para reafirmar os compromissos instituídos em Jomtiem (1990) e Dakar (2000), os representantes de instituições sindicais e organizações sociais de 166 países definiram entre as principais metas para a educação a serem atingidas até 2021: a promoção de uma educação pública de qualidade. Nesse evento, o estabelecimento da Educação Integral foi apontado como instrumento capaz de reestruturar a escola pública do processo de fragmentação sofrido com a implantação das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990 (EDUCACIÓN..., 2011). Nessa perspectiva, a expressão foi utilizada como sinônimo de resistência ao processo de fragmentação curricular e precarização das condições de trabalho no ensino público:

> Al paradigma de la concepción humanista que privilegiaba a la educación pública como espacio democratizador y de integración social se impuso otro sustentado por la economía y una visión neoliberal que sobrepone lo privado por sobre lo público y privilegia las concepciones de mercado por sobre la democracia. (EDUCACIÓN..., 2011, p. 1).

Para a federação internacional, as práticas governamentais de tendência neoliberais financiadas por diferentes organismos internacionais – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – provocaram “[...] reformas regresivas que deterioraron la educación pública impactando negativamente su calidad” (EDUCACIÓN..., 2011, p. 1). Logo, a educação integral é apresentada como uma ferramenta capaz de confrontar as experiências formativas de perspectiva economicista e projetar uma sociedade mais igualitária:

> Aspiramos a formar sociedades con personas que superen las tendencias individualistas, competitivas y consumistas imperantes. A formar seres humanos integrales, poseedores de conocimientos, valores y prácticas, que le permitan comprender, analizar y resolver los desafíos de la actual sociedad, un sujeto completo que no descuide la práctica deportiva, con amplia sensibilidad para

> apreciar todas las manifestaciones artísticas, que incorpore la sana recreación como una forma de plenitud humana.
>
> Queremos ayudar a desarrollar personas integradas en sus comunidades, orgullosas de sus raíces, identidades locales, regionales y nacionales, capaces de aportar a la construcción de un mundo mejor, más justo, más equitativo y sin violencia. (EDUCACIÓN..., 2011, p. 4).

Na perspectiva do Banco Mundial (2007), que, já em 1998, financiava a implantação de escolas de jornada ampliada no Uruguai, a expansão do tempo escolar representa maiores custos para os cofres públicos, mas pode favorecer o desempenho cognitivo dos estudantes mais pobres:

> Ampliar el número de escuelas de tiempo completo es costoso, aunque el impacto sobre aprendizaje es positivo y su impacto en el espacio fiscal del país sería moderado. El aumento de la cobertura de las escuelas de tiempo completo a 100.000 niños representaría un costo anual de por encima de US$ 9 millones. El impacto estimado del programa es mayor en las escuelas con contexto más desfavorable, lo que apuntaría a la necesidad de focalizar la expansión a estos 100.000 estudiantes, sobretodo dado el alto costo del programa. Finalmente, la formación en servicio representa un costo moderado, aunque su impacto en los aprendizajes de los alumnos no ha sido documentado empíricamente. Esto apoyaría la necesidad de realizar una evaluación del impacto de la formación en servicio para poder optimizar el programa. (BANCO MUNDIAL, 2007a, p. 49-50).

Considerando o caminho apontado pelo Banco Mundial, o Uruguai, em 2011, iniciou a implantação do Programa Aprender, Tiempo Completo y Tiempo Extendido em 285 escolas primárias, visando promover a equidade e qualidade da escola primária no país. Naquele momento, existiam dois programas especiais em desenvolvimento que buscavam enfrentar a vulnerabilidade sociocultural dos estudantes por meio da constituição de práticas pedagógicas inovadoras: as escolas de contexto crítico (2005) e o Programa de Maestros Comunitários (PMC), que foram associados ao programa de ampliação do tempo escolar com o objetivo de:

> [...] repensar el modelo escolar vigente, propicia el desarrollo en cada escuela de una propuesta pedagógica integral que se adecúe a las necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos. Una escuela que sea capaz de desarrollar un proyecto institucional que promueva la participación genuina de todos los actores, donde se habiliten nuevos espacios de diálogo con la comunidad, posibilitando la revinculación con las escuelas de las familias; donde operen diversas alternativas para el desarrollo profesional de los docentes; donde se concreten las articulaciones institucionales que permitan que la escuela no **enfrente sola las complejas situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos y sus familias**. (FLORIT, 2012, p. 12, grifo nosso).

Segundo o estudo realizado por Llambí, Perera e Piñeyro (2010) sobre a modalidade de ensino no país, a ampliação do tempo resulta no investimento de 78,6% a mais que o valor

gasto com a escola parcial. Porém, os 80% desse aumento referem-se ao incremento da remuneração do professor e aos gastos com a formação continuada. Ambas são condições estruturais fundamentais à melhoria do ensino público, de tempo parcial ou ampliado.

Para o ensino secundário, o foco do discurso oficial está na tipologia e operacionalização do currículo que deve ser ofertado aos jovens. Não se expõe nenhuma intenção de reconfiguração no modelo de financiamento:

> La educación media debe contribuir a la formación integral, propiciar los procesos de socialización, la construcción de proyectos vitales, estimulando en los estudiantes, la valoración y el gusto por el conocimiento y la capacidad de explorar y aplicar el mismo combinando el trabajo individual y el trabajo en equipo. En este nivel, es impostergable, conjugar las tradiciones de la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica y tecnológica, diseñando articulaciones entre las distintas formaciones, y promoviendo una educación integral. (URUGUAY, 2014, p. 6).

Na República Dominicana, o programa de ampliação da jornada escolar (Programa de Jornada Extendida) iniciou-se em novembro de 2011, como projeto piloto em 21 escolas que ofertam o primeiro e segundo ciclos de ensino,[53] que estavam localizadas em áreas urbanas e rurais em que as populações apresentavam elevados graus de vulnerabilidade social. No período da manhã, as práticas pedagógicas buscam atingir as metas do currículo oficial, e no período da tarde, realizam-se atividades para reforçar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas nucleares e clássicas.

Em 2012, o Ministério da Educação do país e o Banco Mundial, em conjunto, contrataram uma empresa de consultoria para realizar um estudo, em 10 escolas, a fim de verificar os efeitos da ampliação do tempo sobre a aprendizagem dos estudantes. Alguns dos principais resultados apontados foram:

> a. En la mayoría de las escuelas visitadas hay problemas con la organización e identificación del horario escolar. En las escuelas de jornada ampliada, los directores aun realizan ajustes para integrar al horario escolar las actividades adicionales y a los nuevos docentes o tutores (también denominados monitores). En las escuelas de jornada tradicional, donde no han habido cambios recientes, los directores no cuentan con un esquema de organización e identificación de horarios eficiente y esto en algunos casos retrasó la identificación y selección de las clases a observar.
>
> b. En general, se observó que hay un considerable número de días de suspensión de las actividades académicas en las escuelas. Primeramente, no se pudieron realizar visitas el 14 de febrero debido a que la mayoría de las escuelas habían suspendido las actividades académicas normales y realizaron festivales. Asimismo, el 17 de febrero, la escuela visitada por la mañana tenía programado un festejo para celebrar el día del estudiante y como resultado de la notificación de la visita de observación fue reprogramado y se impartieron clases normalmente; en ese mismo día la escuela

[53] Nível da educação básica semelhante ao ensino fundamental no Brasil.

> programada para la visita por la tarde suspendió la jornada completa y no fue posible visitarla. Posteriormente, el 22 de febrero la escuela visitada por la tarde tenía programadas actividades de preparación para el carnaval en todas las clases, ante esto, el personal del Ministerio solicitó se impartieran clases de forma tradicional. No obstante, se presentaron dos sacerdotes a realizar una ceremonia religiosa en la escuela y se suspendió una parte de la jornada escolar.
>
> c. En la mayoría de las escuelas de jornada tradicional se observó que la duración de jornada (4 horas) difícilmente se cumple. En algunas de las escuelas visitadas, había padres a la salida de la escuela antes del horario oficial de término de la jornada; en otros casos los estudiantes mencionaron que como resultado de la visita habían permanecido más tiempo en la escuela, y en otros casos se observó que los docentes llegaban tarde a la escuela.
>
> d. En prácticamente todas las clases observadas, se observó **una baja calidad en las técnicas de enseñanza por parte de los docentes.** Así como también, en casi todos los casos, se **observó un grado de complejidad muy básico en los contenidos expuestos en las clases.**
>
> e. En algunos casos, se observaron importantes **deficiencias en el desempeño académico de los estudiantes; por ejemplo, estudiantes de tercer grado que no leen y estudiantes de octavo grado que copian muy lentamente del pizarrón al cuaderno e impidiendo al docente continuar con otra actividad.**
>
> f. **En las escuelas de jornada ampliada se observó un ambiente escolar más positivo y de comunicación efectiva entre los docentes y los directivos en comparación con las escuelas de jornada tradicional. Asimismo, los docentes mostraron tener una relación más cordial y afectiva con sus estudiantes en comparación con los docentes de las escuelas de jornada tradicional.**
>
> g. El programa de **escuelas de jornada ampliada es un conjunto de múltiples intervenciones** que ha beneficiado a una muestra de escuelas. En dichos establecimientos no solo se ha invertido en ampliar la jornada escolar utilizando más recursos para el pago del tiempo extra de los docentes o contratación de nuevos docentes, sino también se han ofrecido cursos de capacitación a docentes y directivos, se han invertido recursos en el mejoramiento del equipamiento e infraestructura de los planteles y se proveen alimentos para el desayuno y la comida ofrecida a los estudiantes, entre otros. (THE WORLD BANK, 2012, p. 9-11, grifos nossos).

Observa-se que o ideário de introdução de práticas educativas diversificadas e de uma jornada escolar mais ampla apresenta-se como programa político capaz de promover a reordenação do ensino público, porém está sustentada por um "conjunto de múltiples intervenciones" que têm como principais mediadores a ampliação dos recursos estruturais e pedagógicos e do número de professores, associada à oferta de cursos de formação (THE WORLD BANK, 2012, p. 10).

É preciso registrar que, embora a pesquisa afirme ter existido progresso no desempenho profissional dos professores em virtude do aumento da jornada escolar, o estudo não apresenta nenhum resultado consistente que demonstre ter havido avanços no desempenho intelectual (maior aquisição de saberes e práticas acadêmicos) dos estudantes.

Em El Salvador, em 2011, implantaram-se 22 escolas. Como projeto piloto, o Programa Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (EITP) passou a ser desenvolvido com o apoio financeiro da United States Agency for International Development (USAID) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional –, do Banco Mundial[54], da Cooperação Italiana, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros cooperantes. O modelo pedagógico deu origem aos Sistemas Integrados de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (SI-EITP), que estão destinados:

> La diversidad del estudiantado con sus estilos, necesidades, características y ritmos de aprendizaje requieren de uma atención diferenciada para lograr su desarrollo integral. Es por ello que el modelo pedagógico expresa una postura activa para revertir el ciclo vicioso de marginación social-fracaso escolar, y propone superarlo con una escuela inclusiva. (EL SALVADOR, 2013, p. 10).

Destarte, pela diversidade do público que atende, o programa apresenta a flexibilidade curricular como o principal elemento para promoção de práticas pedagógicas inclusivas e busca na associação com outras instituições sociais, culturais e empresarias a solução para o desenvolvimento das atividades curriculares diversificadas em consonância com os interesses e as necessidades dos estudantes.

Mesmo sem ter passado por qualquer processo avaliativo sistemático, em 2014, o programa já havia sido incorporado por 2.285 escolas, e o governo central o apresentava como o modelo ideal de educação integral que seria capaz de originar qualidade no ensino público por meio de "aprendizajes pertinentes, participación de la comunidad, articulación territorial de centros escolares y prevención de la violencia, entre otros componentes" (ALVARADO, 2014, n. p.).

O programa atende a todos os níveis da educação básica e tem como critério principal de adesão que as escolas estejam situadas em "zonas con un alto índice de pobreza y una mayor incidencia de violência" e a jornada ampliada seja utilizada para o desenvolvimento de "actividades lúdicas, culturales, educativas y deportivas" (ALVARADO, 2013, n. p.).

A reflexão em torno da escola pública como espaço formativo que reconheça os alunos como coletivo social, não como indivíduo, parece representar a tentativa de (re)formulação e análise crítica e política sobre o papel social da escola. Todavia, a estrutura e o objetivo social e político da escola pública, normalmente, não são objetivamente reformulados considerando-

[54] A instituição disponibilizou 60 milhões de dólares para o Programa em 2011.

se os contextos socioeconômicos e culturais para além da percepção de condição de vulnerabilidade social dos alunos das escolas públicas.

Também em 2011, o México lançou o programa de reforma da educação – Reforma Integral de la Educación Básica –, e a ampliação do tempo escolar começou a fazer parte da estrutura oficial do sistema de ensino do país. A partir de então, as unidades de ensino passaram a ser divididas em três categorias temporais: meio tempo, tempo ampliado e tempo completo. Nesse quadro, as escolas de nível fundamental (denominadas de primárias e secundárias) de jornada completa passaram a oferecer 35 e 45 horas de atividades semanais respectivamente. Já as unidades de ensino médio de formação técnica, começaram a ofertar 50 horas de atividades por semana (GAMBOA MONTEJANO; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, 2012).

O programa curricular é nacional e comum a todas as escolas, atende, portanto, aos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo estruturado pela inclusão de disciplinas fixas na grade curricular das instituições de ensino. Em El Salvador, o principal objetivo do programa é elevar o rendimento estudantil e reduzir a vulnerabilidade sociocultural dos estudantes.

Apesar de o programa não ter apresentado resultados positivos nas avaliações de desempenho estudantil e gestor, o país realizou, em 2015, um empréstimo de 350 milhões de dólares com o Banco Mundial para ampliar, no prazo de quatro anos, os programas Escuelas de Calidad e de Escuelas de Tiempo Completo (EL BANCO ..., 2015).

No México, o *Bachillerato*, ou escola média superior (EMS), é o nível de ensino ofertado aos jovens entre 15 e 17 (e/ou 18 e 19) anos, e está subdividido em três modalidades: *Bachillerato General*, *Educación Profesional Técnica* e *Bachillerato Tecnológico*. Esse nível de ensino passou, em 2008, por uma grande reforma, e a nova diretiva política não tratou da jornada escolar como objeto expressivo de discussão no texto oficial, mas reconfigurou a forma de operacionalização dos currículos das modalidades de ensino para atender às demandas imediatas de formação dos jovens, relacionadas com o campo laboral. Desse modo, a origem socioeconômica e cultural dos estudantes foi o principal alicerce do discurso governamental:

> Quienes ingresan a la EMS tienen intereses y necesidades diversas en función de los cuales definen sus trayectorias escolares y laborales: para algunos éste es el último tramo en la educación escolarizada, para otros es el tránsito a la educación superior. En ese sentido, la escuela debe ofrecer las opciones necesarias para que los jóvenes satisfagan sus expectativas de preparación universitaria, laboral o ambas, según sea su interés.

> La diversidad de preferencias profesionales y académicas, y la comprensión de que, para el caso de nuestro país, *los jóvenes de la EMS se encuentran en edad laboral, debe reflejarse en la estructuración de planes de estudio flexibles*. Hasta donde sea razonable, debe *dejarse abierta la posibilidad de elegir itinerarios escolares propios, con el menor número posible de secuencias obligatorias*.
>
> Además de ser pertinente a las necesidades personales aquí planteadas, la EMS debe ser relevante desde el punto de vista social. Esto significa que el fortalecimiento del nivel debe colocar a las regiones y al país en mejores condiciones de desarrollo. *La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento*: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros.
>
> *Algunos subsistemas de la EMS ya han comenzado a adaptarse* a estas realidades y retos mediante *la puesta en práctica de reformas curriculares específicas a cada caso*. (MÉXICO, 2008, p. 22-23, grifos nossos).

A discussão central, em torno da qualidade do ensino público, não está em ampliar as práticas curriculares ou o tempo escolar, mas em possibilitar a constituição de um programa curricular flexível e capaz de se adequar permanentemente à volatilidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação integral dos estudantes está definida como a "*capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros*" (MÉXICO, 2008, p. 23, grifo nosso).

A reforma do *Bachillerato* mexicano apresenta aspectos do paradigma economicista que deu sustentação às políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, na década de 1990, e no Chile desde a década de 1970,[55] inspiradas pelos princípios liberais, que apontavam o produtivismo e a meritocracia como meios e fins da educação pública**,** e apostava na privatização como ferramenta capaz de (re)qualificar o ensino público. Como consequência, na década de 1980, a participação do ensino privado abrangia 40% das matrículas da educação básica do Chile.

Nesse processo, mais de 12% das escolas secundárias do Chile, de caráter técnico-profissional, administradas pelo governo federal, foram transferidas para as corporações de empresários. O resultado foi uma forte presença do setor empresarial na definição das diretrizes do ensino primário e secundário. Cabe salientar que, em 2002, as escolas particulares subsidiadas pelo estado ofertavam 37,8% das matrículas da educação básica (SCHWARTZMAN, 2007).

[55] A partir do golpe militar de Augusto Pinochet.

Com o fim do regime militar no Chile, em 1990, o novo governo (Concertación de Partidos por la Democracia)[56] iniciou uma série de reformas a fim de aumentar o financiamento do Estado na educação, porém a estrutura tipológica e operacional das instituições de ensino não sofreu grandes alterações (CUNHA, 2000). A perspectiva gerencial, desenvolvida por duas décadas, permaneceu, e foi nesse cenário que se instituiu o processo de ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo a reforma da educação básica, visando:

> (i) [...] mejorar los aprendizajes: ya que se reconoce el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento. (ii) Para lograr mayor equidad en la educación: ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, y al mismo tiempo es una acción que iguala las oportunidades de aprender al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados por el Estado y no sólo a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces. (GARCÍA-HUIDOBRO; CONCHA, 2009, p. 4).

Ainda segundo García-Huidobro e Concha (2009, p. 4), no campo social, a ampliação da jornada escolar pretendia ainda promover:

> El cuidado de los niños y jóvenes habida cuenta de la necesidad de aumentar el trabajo femenino en los sectores más pobres de la población5 y el aumento del espacio social, recreativo, cultural y deportivo en las poblaciones urbanas y sub-urbanas pobres densamente pobladas, al existir después de las cinco de la tarde un conjunto de establecimientos que pueden quedar liberados para la comunidad, lo que no sucedía cuando estos funcionaban en doble jornada.

A implantação do ensino de tempo ampliado e a reconfiguração do currículo escolar no Chile resultam de um amplo movimento social e de professores que reivindicavam reformas no campo educacional, mas também do interesse corporativo do setor empresarial. Sendo assim, estabeleceram-se quatro eixos indutores da Reforma Educacional Chilena: a) os Programas de Melhoramento e Inovação Pedagógica**,** cuja função era fornecer recursos didáticos e pedagógicos para as escolas a fim de propiciar melhores condições para as práticas de ensino, b) a Reforma Curricular, caracterizada pela constituição de um currículo nacional de base comum, c) o Desenvolvimento Profissional dos Docentes, que buscava a melhoria da formação dos professores mediante o estabelecimento de cursos de formação inicial e continuada realizados em parceria com as universidades públicas e privadas, especialmente para o aprofundamento das saberes dos campos disciplinares; d) Jornada Escolar Completa

[56] Trata-se de uma coligação de partidos políticos de esquerda, centro-esquerda e centro surgida em 1988 como oposição ao regime militar e que, após a queda de Augusto Pinochet, governou o país no período de março de 1990 até o mesmo mês de 2010.

Diurna (JEC), que ampliou a jornada de ensino em escolas primárias e médias, públicas e particulares, subsidiadas pelo Estado.

Por conseguinte, a Lei Nacional de Educação Básica, lançada em de 1996, determinava que, gradativamente, as escolas fundamentais e médias passariam a ser operacionalizados em 38 e 42 horas de atividades pedagógicas semanais respectivamente. Houve, portanto, um acréscimo de 5 e 6 horas na grade curricular nacional. Todavia, para serem incorporadas ao programa, as escolas deveriam apresentar algumas condições estruturais primordiais, que seriam, segundo a projeção do governo central, universalizadas para todo o sistema nacional de ensino no prazo de seis anos.

Logo, para aderir ao programa JEC, as unidades de ensino deveriam elaborar e enviar para avaliação e aprovação do Ministério da Educação um projeto de reformulação curricular e de ampliação da jornada. As práticas criadas deveriam ter como objetivo principal possibilitar a melhor apropriação dos conteúdos das disciplinas clássicas e elevar o desempenho dos alunos nos exames de verificação de aprendizagem. Ainda, as instituições de ensino deveriam ter as condições infraestruturais e os equipamentos pedagógicos adequados para o atendimento dos alunos e garantir formalmente o tempo pedagógico complementar despendido para o trabalho técnico e pedagógico dos professores.

Embora o Ministério de Educação chileno tenha avaliado a implantação do JEC como política positiva para o sistema de ensino do país e para a formação e segurança das crianças e jovens, pois ficavam sob a tutela da escola enquanto os pais estão trabalhando, as apreciações avaliativas não capturam melhorias significativas em áreas específicas de aprendizagem, a exemplo de linguagem, matemática e ciência. Os acréscimos de desempenho observados estavam diretamente relacionados com o tipo de escola que o aluno frequentava (municipal estatal, privada subsidiada ou particular), com o tipo de ingresso na instituição de ensino, com ou sem prova de seleção, as condições socioeconômicas e culturais dos pais e a capacidade e limitação financeira dos municípios (BLOQUE SOCIAL, 2006; GARCÍA-HUIDOBRO; CONCHA, 2009). Ainda, segundo o documento *La crisis educativa en Chile: diagnóstico y propuestas*, produzido pelo Bloque Social,[57] em dezembro de 2006:

> Las reformas curriculares y programas especiales desarrollados por los gobiernos de la Concertación para generar una educación de calidad no han tenido éxito. Lo objetivo es que hoy no existe una educación integral, y que la supuesta calidad se establece sólo a partir de los peores o mejores resultados del SIMCE, que sólo dan

[57] O Bloque Social por la Educación constituiu-se pela organização de diferentes grupos e setores da sociedade e estudantes, pais, professores, com a intenção de propor políticas educacionais que transcendessem o paradigma economista instituído, desde o regime militar, para o sistema de ensino do Chile.

> cuenta de los rendimientos en determinados contenidos y competencias de algunas áreas del Curriculum.
> Son estos contenidos del SIMCE lo que se refuerza en cada una de las escuelas y liceos, incluso en las horas de Jornada Escolar Completa, que supuestamente debieran servir justamente para una formación integral y mejor desarrollo del sujeto. (BLOQUE SOCIAL, 2006, p. 5).

A análise do enunciado do Bloque Social (2006) propicia desvelar que a ampliação do tempo escolar não promoveu melhorias na formação oferecida pelas escolas chilenas porque o principal objetivo do Programa era atender a exigências externas às escolas e distantes das biografias e demandas socioculturais dos estudantes.

Segundo Santomé (2013, p. 47), "o controle da produção, orientação e utilização e distribuição do conhecimento está claramente marcado pela origem do financiamento". No caso do Chile, embora o Estado fosse o maior financiador das escolas, o setor empresarial assumiu a função de produzir e administrar as práticas e os conteúdos do currículo escolar e de definir o que seria um sistema de ensino eficaz e um estudante qualificado.

É possível observar, por meio das experiências políticas analisadas, especialmente a chilena, que a ampliação das atividades curriculares e da jornada escolar não é sinônimo de reformulação paradigmática, porque a ampliação da carga horária de atividades nas escolas, assim como a criação de práticas pedagógicas, podem ser apenas instrumentos para reforçar ou consolidar uma perspectiva política sobre a função social da escola.

Destarte, no cenário latino-americano, a Venezuela parece ser um dos poucos países – além de Cuba – que observam a educação integral, no discurso oficial, como concepção político-pedagógica estrutural para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, não apenas como um modelo operacional. Pois,

> El Proyecto Escuelas Bolivarianas constituye una política del Estado Venezolano, dirigida a brindar una educación integral, de calidad, a niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar y básica de I y II Etapa, afrontando las deficiencias presentadas en dichos niveles. El proyecto se inscribe en el proceso de transformación política y social que vive el país y responde a la alta prioridad que se le otorga a la educación como eje fundamental para la transformación social dentro de este proceso. [...]
> La nutrición, la salud, el deporte, la recreación , la cultura, el maestro como líder y constructor social, la recuperación ambiental del espacio escolar, forman parte del concepto de calidad educativa. (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2003, p. 4, 19).

Sendo assim, o Projeto Piloto Escuela de Tiempo Completo (ETC) apresenta-se como ferramenta para execução de uma proposta social, porém é importante esclarecer que existe um forte movimento pelo reconhecimento da diversidade das etnias indígenas do país e, por

isso, as comunidades exercem grande influência sobre a composição do currículo escolar. “De tal forma que todas las actividades son consideradas curriculares y su distribución en la carga horaria responde a la planificación que el conjunto de docentes, alumnos y comunidad consideren pertinentes.” (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2003, p. 20).

No caso do ensino médio, a formação técnica é apontada como uma demanda socioeconômica imediata e como recurso necessário ao desenvolvimento do país. Sendo assim, a orientação do Estado é para que as unidades de ensino desenvolvam seus projetos educativos considerando as necessidades do cenário produtivo local e nacional.

É importante esclarecer que a Venezuela, desde 2005, tem sido o principal país da América Latina a contrair empréstimos com a China, reduzindo, portanto, a influência das agências multilaterais, BM e BID, na regulamentação de suas políticas sociais, uma vez que o principal interesse da China está em garantir a produção e compra de combustível. Logo, as normas de crédito estão focalizadas na implantação e no desenvolvimento de projetos de mineração e energia e a credora não fixa medidas intervencionistas aos países devedores. Sendo assim, “em geral, os países com governos de esquerda preferem recorrer à China e evitar, assim, a imposição de políticas neoliberais” (CASAS MANZANO, 2015). O efeito disso no campo educacional é que a atenção das práticas escolares pode estar mais voltada para atender às demandas sociais e produtivas das comunidades do país e menos para apresentar, em curto prazo, saldos mais positivos na realização dos exames de avaliação de desempenho estudantil de âmbito internacional. Esse movimento pode constituir-se como de resistência aos efeitos das políticas educacionais implantadas no país, na década de 1990, fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal (MELO, 2004).

Observa-se que a ampliação do tempo escolar tem sido apresentada por governos de diversos países como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica ofertada, de modo geral, às comunidades mais pobres. De certo modo, a constituição das escolas em jornada ampliada é um avanço porque retoma, mesmo de forma restrita, a discussão de que as problemáticas surgidas nos processos de ensino-aprendizagem não estão relacionadas unilateralmente com as potencialidades individuais do sujeito aprendiz.

Nos diversos países, ou mesmo localidades, todavia, como ocorre no Brasil, os líderes governamentais assumem posições políticas e pedagógicas distintas, não existe um modelo universal para o estabelecimento da diversidade curricular e para a ampliação da jornada escolar, porém, observam-se tendências. Assim, de modo geral, as práticas educativas seguem dois caminhos: ou buscam promover aprendizados que colaborem com o processo de adaptação das pessoas às circunstâncias socioprodutivas do capitalismo ou pretendem

produzir relações sociais e saberes que possam favorecer o desenvolvimento de práticas políticas, econômicas e culturais mais igualitárias.

Entretanto, é preciso ter muita atenção na análise das propostas, porque as fronteiras políticas nem sempre são facilmente identificáveis, pois, mesmo idealizados mediante projetos políticos distintos, um objetivo comum aos programas de diversificação curricular e de ampliação da jornada escolar, desenvolvidos na América Latina, é reduzir o índice de crianças e jovens vítimas de violência; e beneficiar os estudantes com os cuidados básicos (ofertar atendimento nutricional adequado, desenvolver hábitos de promoção e proteção à saúde e ampliar as experiências culturais e formativas, que estejam em consonância com os valores e princípios da sociedade). Igualmente, facilitar o ingresso e/ou permanência dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes no mercado de trabalho, sobretudo a força de trabalho feminina.

Sendo assim, as políticas de ampliação da jornada e diversificação do currículo escolar são usualmente defendidas, nos campos político e acadêmico, como práticas de discriminação positiva (RODRÍGUEZ CARRILLO, 2012) ou como política de ação afirmativa que pretende o enfrentamento das desigualdades sociais (LECLERC; MOLL, 2012).

Contudo, uma condição central das ações afirmativas é que se trata de uma política focal que aloca "recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente" (GEMAA, 2011, n. p.). Sendo assim, uma política voltada à reestruturação do currículo da escola pública, que atende a maior parte das crianças e jovens em idade escolar, não pode ser tratada como "medida corretiva". Mesmo que seja universalizada, abrangendo todo o sistema de ensino nacional, será sempre uma ação limitada e originalmente fragmentada. Isso porque, por melhores que sejam as práticas pedagógicas das unidades de ensino, é preciso lembrar que os alunos das escolas públicas ainda serão, na maioria, precedentes de família pobre, cujo pai e a mãe vivem em condições de subemprego, trabalho informal ou desempregados. Residem em bairro e comunidade desprovidos de condições estruturais mínimas como o fornecimento adequado de água, esgoto, energia e transporte.

Logo, as políticas de ampliação da jornada escolar e de diversificação curricular só poderão apresentar melhorias reais para os sistemas de ensino se estiverem associadas a outras políticas que promovam a melhoria das condições de trabalho, moradia e de acesso ao patrimônio cultural aos familiares dos estudantes. De outra forma, serão sempre experiências-modelo que servem como vitrine para captação do apoio popular aos regimes políticos

temporários, como os mandatos governamentais da maioria das repúblicas democráticas latino-americanas.

Quanto maior o financiamento e a aproximação da proposta política com as agências internacionais de fomento, menor a liberdade política e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas. Desse modo, é imperativo que as políticas de reestruturação do escolar sejam financiadas unicamente com recursos obtidos mediante os rendimentos resultantes da produtividade dos setores econômicos do próprio país.

Observa-se, portanto, que a maior parte das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina está direcionada ao público que frequenta o ensino fundamental, na perspectiva de garantir a elevação do nível de escolarização e a proteção social das crianças. Para o ensino médio, a inclusão da formação profissional é o que determina, na maioria dos casos, o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar. No cenário brasileiro, as políticas de ensino de tempo ampliado têm movimentos semelhantes, porém como amoldamentos delimitados pelos interesses e disputas de poder locais, como analisado nas seções posteriores.

4.2 Os programas governamentais de ensino de tempo integral do Brasil contemporâneo

É pela explicitação da trajetória história e das lutas políticas (por isso, ideológicas) travadas para determinar os princípios e os formatos do sistema de ensino no Brasil – especialmente no período mais recente da nossa história –**,** que é possível captar a memória discursiva (filiação a outros dizeres) e o embate ideológico que dá sustentação à rede discursiva (enunciados políticos, acadêmicos e econômicos) que apresenta a diversificação curricular e o ensino de jornada ampliada como meio para promover a socialização do patrimônio cultural (e econômico) e requalificar a Educação Básica no Brasil.

Por conseguinte, foi no movimento de coligação partidária e em meio às demandas multiclasses que o governo federal, formado pela coalizão entre partidos de diferentes matizes políticas,[58] lançou sua Proposta Política para a Educação em 2002: "Uma escola do tamanho do Brasil." No texto, a educação unitária apresenta-se como arcabouço teórico formal da proposta de governo:

[58] Constituída pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Liberal (PL), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

> A educação básica dever ser gratuita, **unitária**, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos, a educação básica de qualidade é decisiva para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo. É também um **alicerce indispensável da inserção competitiva do País** num mundo em que as nações se projetam, cada vez mais, pelo nível de escolaridade e de conhecimento de seus povos. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 3-4, grifos nossos).

A contradição própria da estrutura pluri-ideológica do governo está expressa no texto-programa, em que educação unitária, categoria do universo teórico socialista, cujo sentido foi estrategicamente silenciado no discurso eleitoral (SECCO, 2011), aparece como instrumento capaz de criar sujeitos aptos a colaborar com o desenvolvimento econômico do país, mediante o ingresso, em condições competitivas, no mercado internacional.

Esse ideário está em consonância com o projeto do governo que se delineava, em 2002, segundo Tarso Genro (2004, p. 8), pela "luta imediata por inclusão, recoesão social, projeto nacional e distribuição de renda". As ações eram tidas como passíveis de realização mediante a eliminação da pobreza extrema, o aumento da capacidade de consumo da classe subproletária e o estímulo para o crescimento do mercado interno, porém sem confrontar os interesses do capital (SINGER, 2012).

O governo apresentou-se como instrumento político capaz de promover o desenvolvimento econômico e reduzir a marginalidade econômica e social, sem desvirtuar o esqueleto do capitalismo nacional: oligarquia monocultora x trabalhadores. Assim sendo, para os empresários, propiciou condições materiais para o aumento da produção e da exportação, e para os pobres, garantiu o acesso imediato à renda complementar. Em uma visão de cunho sociológico, pode-se afirmar que a administração federal assumiu os princípios do discurso da justiça redistributiva como estrutura ética de seus governos, pois suas práticas estão diretamente vinculadas à gestão para distribuição de bens escassos e para obtenção de resultados imediatos (ANDRADE; STEFANO, 2011).

A ideia central parece ter sido garantir a interação de grupos sociais, por meio da oferta, em nível de proporcionalidade, de condições materiais ou não materiais favoráveis à sobrevivência e ao desenvolvimento de cada grupo social, visando promover o equilíbrio e a justiça social. A lógica principal era que cada classe social (capital-empresas e trabalho-proletários) recebesse os benefícios públicos de acordo com suas possibilidades de contribuições para o desenvolvimento do país (HOMANS, 1958 apud SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009). Assim, a elevação da capacidade de consumo dos pobres, por meio do desenvolvimento de programas de distribuição de renda, e a promoção de condições

econômicas e financeiras para a ascensão do capital compuseram as diretrizes ético-políticas e instrumentais do governo.

Nesse sentido, os programas de distribuição de renda, assim como a universalização do ensino em tempo ampliado, foram apresentados como ferramentas políticas capazes de fortalecer a classe proletária, mediante a elevação da capacidade de consumo e da ampliação do acesso aos bens culturais, visando melhorar a qualificação para participação na democracia. Como apresenta o discurso a seguir:

> Considerando a atual situação de precariedade e de oferta de vagas na esfera pública do ensino médio e sua dimensão estratégica para o desenvolvimento científico e tecnológico, a construção de uma democracia forte e de uma cidadania efetiva, nosso governo se compromete a estabelecer, de imediato e em comunhão com os Estados, uma política de ampliação de vagas, mediante a ocupação efetiva dos espaços construídos e a construção de novas escolas, a qualificação dos profissionais da educação, com uma estratégia pedagógica para o nível médio noturno, para que se possa **alcançar uma nova qualidade segundo a concepção da escola unitária.** (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 17, grifo nosso).

Esse documento também apresenta o ensino em jornada ampliada, como elemento constitutivo das políticas do governo:

> Onde for possível, será de **imediato ampliado o tempo de permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas, visando a universalização, no futuro, da escola de tempo integral,** tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 7, grifo nosso).

Consequentemente, tendo em vista que no primeiro mandato o governo não atingiu as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), após eleito para o segundo mandato, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e dois Programas de ampliação do tempo e diversificação curricular escolar, o "Mais Educação" (2007) e o Ensino Médio Inovador[59] (2009), objetivando operacionalizar seu projeto de melhoria das condições materiais da Educação Básica no Brasil.

A estrutura e as limitações do PDE foram objeto de análise de Saviani (2007a), já no ano de lançamento do plano, em 2007, com a intenção de apreender a lógica e perspectiva social e política intrínseca nas 30 ações qualificadoras da educação básica nos seus diferentes níveis e modalidades. Em suas análises, o pesquisador concluiu que o PDE apresenta-se como um aparelhamento estratégico que possibilita a "realização de alguns dos objetivos e metas previstos no PNE" (SAVIANI, 2007a, p. 1.239), porém não se reduz a esse fim, pois traça

[59] A denominação foi criada pelo ministro da Educação em exercício em 2009, Fernando Haddad.

objetivos distintos para as ações desenvolvidas e desconsidera algumas metas previstas no PNE.

Os resultados do PDE foram objeto de análise do CNE, que apresentou, em 2009, a seguinte conclusão sobre os efeitos da implementação da política de governo para a educação nacional:

> com a implantação do PDE, **apesar de não haver sido imediatamente relacionado ao PNE,** muitas metas foram alcançadas (totalmente ou parcialmente), especialmente as relativas à melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, cabe destacar algumas ações, programas e projetos que concorreram para esse alcance: FUNDEB, Diretrizes para a Educação Infantil; o Ensino Fundamental de nove anos; o Ensino Médio integrado à Educação Profissional; política nacional de Educação Especial; diversas políticas de inclusão e diversidade; expansão do Sistema Federal de Ensino, com os IFET e IFES; PNPG 2005–2010; Plano de Ações Articuladas – PAR; programas de alimentação, livro didático e de transporte escolar; Política e Plano Nacionais de Formação de Professores; a CAPES da EDUCAÇÃO BÁSICA; piso salarial nacional de professores; diretrizes de carreira, a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e diversos programas voltados para o desenvolvimento da gestão democrática. (BRASIL, 2009a, p. 7, grifo nosso).

Observa-se que existem dois cursos para as políticas implantadas no período de 2003-2014: um para atender a um dispositivo oficial, o Plano Nacional de Educação, e o outro, tomado como prioritário, para operacionalizar a plataforma governamental, o PDE. É importante destacar que os dois grandes programas de ampliação do tempo escolar do recorte temporal citado foram: o Mais Educação (2007) e o Ensino Médio Inovador (2009), que têm como finalidade alterar a estrutura curricular das escolas, de ensinos fundamental e médio, respectivamente, e são parte das ações do PDE.

Ao assumir o pacto com o empresariado nacional, na instituição do Compromisso Todos pela Educação,[60] o governo procurou com o dispositivo político apresentar soluções administrativas para atender às demandas de diferentes setores sociais, em uma configuração aparentemente dialógica e horizontal. Segundo Saviani (2007a), trata-se de programa de ação, sustentado por "dois pilares, o técnico e o financeiro", que objetiva qualificar a educação básica, por meio da elevação do potencial intelectivo dos estudantes, que seja passível de aferição pelo uso de instrumentos de avaliações nacionais, que demonstram o rendimento dos alunos nos diferentes níveis da educação nacional e possibilitem criar estratégias pragmáticas para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

[60] Segundo Saviani (2007a, p. 1.243), "esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros".

Como outras políticas de governo, o PDE sofre os efeitos do tempo do mandato, pois seu monitoramento e a reestruturação estão sob a responsabilidade do corpo administrativo da gestão governamental em vigor (2007-2015), e não sob o controle e acompanhamento das instituições da sociedade civil; e a avaliação dos efeitos se restringe, usualmente, a um curto período de tempo.

Já no discurso que discorria sobre "razões, princípios e programas do Plano de Desenvolvimento da Educação", o governo apresentava-se como um aparelho executor de políticas que se sobrepõem aos interesses políticos governamentais:

> Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, **independentemente de simpatias políticas e ideológicas.**
>
> **Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação**: PROUNI, Universidade Aberta, FUNDEB, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, REUNI, IFET, entre outras iniciativas. **(**BRASIL, 2007, p. 3, grifo nosso**).**

No mesmo documento, a educação assume duas perspectivas: é vista como um tipo de formação resultante de domínios sociais diversos e como ação política que tem o trabalho como princípio educativo.

> educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. (BRASIL, 2007, p. 5).

O plano ainda se apresenta como uma ferramenta de desenvolvimento social, contraposta à visão fragmentada e aos "princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos" (BRASIL, 2007, p. 7). Caracteriza, portanto, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como uma política estrutural e inovadora, que possibilita "a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não [...] apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado" (BRASIL, 2007, p. 18).

A análise das metas do PDE possibilita concluir que, nos programas de governos de 2007-2010 e 2011-2014, a ampliação do tempo escolar é tratada como (mais) um recurso de requalificação da educação básica, ofertada nas escolas públicas.

4.2.1 O Mais Educação: conteúdo político e (re)forma pedagógica

As práticas de ensino (de tempo) integral vêm perpetuando-se, modificando, reestruturando e avançando no Brasil contemporâneo, posicionadas e produzindo o sentido de mecanismos capazes de (re)qualificar o ensino público. Foi a constatação da manifestação, em diferentes estados e municípios, da ampliação da jornada escolar e da reorganização curricular, tendo a parceria dos atores sociais (ONG, Ocipes, comunidades, sindicatos) como elemento estrutural para o desenvolvimento da Educação, além das experiências internacionais explicitadas no início da seção, que induziu o governo federal a instituir, por meio da Portaria Interministerial n.º 17/2007, o PME, que passou a integrar o quadro de ações do PDE.

A articulação e a aproximação com grupos e instituições sociais diversas certamente foi um dos elementos políticos fundamentais para o governo instituir o programa, visto que a

> estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da **tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais**, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de **uma sociedade republicana e democrática**. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009b, p. 7-8, grifos nossos).

Mais que uma ação complementar, a parceria se institui no PME como elemento estrutural para a reformulação da escola pública, como descreve o Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, em seu artigo 1.º: "As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do **estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições**." (BRASIL, 2010, inciso 3.º, grifo nosso).

Como as demais propostas político-pedagógicas do MEC, o PME passou a existir influenciado e circunscrito pelos objetivos de um acordo coletivo. Sendo assim, a atuação

partilhada e coletiva proposta pelo PME foi diretamente influenciada pelos princípios estruturais das Cidades Educadoras,[61] que corresponde a um movimento iniciado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, e formalizado em 1994 no III Congresso Internacional em Bolonha, com o objetivo de incentivar os municípios ao reconhecimento e promoção de ações educacionais formais, não formais e informais e potencializar o reordenamento sustentável do espaço urbano a partir do investimento em "equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seu habitantes, prestando uma atenção especial a infância e a juventude" (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 159, princípio 10).

O principal ideário pedagógico das Cidades Educadoras é promover a articulação dos espaços e instituições sociais públicas e privadas, e possibilitar vivências formativas com a participação de todos os sujeitos produtores da vida urbana. O discurso tem o interesse de produzir o sentido de que o "associativismo" e a "co-responsabilidade cívica" (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 161, princípio 18) são ferramentas sociais capazes de provocar o desenvolvimento harmonioso e sustentável das relações econômicas, políticas e culturais diante do "mundo de incerteza" (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 157, Preâmbulo).

Os princípios políticos e pedagógicos das Cidades Educadoras,[62] que dão sustentação às práticas do PME, são tratados por Gadotti (2006) como fundamentos para o desenvolvimento da educação integral. Logo, é da proposta das Cidades Educadoras que nasce a perspectiva de formulação de um programa estatal intersetorial,[63] por meio da associação de várias áreas do conhecimento para o trabalho pedagógico (os macrocampos) e da articulação de diferentes órgãos públicos para o desenvolvimento do programa.

Desse modo, o PME corporifica-se por uma "[...] construção intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, [...]", assim, suas ações e financiamento estão integrados às demandas do MEC, do Ministério da Cultura (MINC), Ministério do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), da Secretaria Nacional de

[61] O termo foi utilizado pela primeira vez por Edgar Faure (1973) no relatório *Aprender a ser*, publicado em 1972.

[62] Doze cidades brasileiras participam da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), abrangendo cinco estados da federação em 2012.

[63] A experiência de intersetoriedade, que serviu de subsídio técnico ao Programa Mais Educação, surgiu em 2006, no munícipio de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, com o Programa Bairro Escola.

Juventude e por meio da Assessoria Especial da Presidência da República mediante o Programa Escolas-Irmãs[64] (BRASIL, 2009b).

Em razão dessa diversidade de órgãos públicos envolvidos na implantação do Programa e, ainda, pela flexibilidade e multiplicidade das possíveis parcerias com os agentes da sociedade civil, as despesas com o programa tem suas "dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria" (BRASIL, 2010, art. 6.º, parágrafo único).

No campo operacional, o trabalho formativo, nas escolas que aderem ao programa, é desenvolvido por monitores contratados pelas unidades de ensino para desenvolverem atividades inclusas nos "macrocampos" formativos, circunscritos pelo Ministério da Educação, como "meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica" (BRASIL, 2009b, p. 9).

O Programa Mais Educação foi objeto de rigorosa análise das produções *Educação integral no Brasil de hoje*, de Jamerson Silva e Katharine Silva (2012), e da tese de doutorado *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral* de Rosylane Doris de Vasconcelos (2012). O primeiro trabalho apresenta a proposta do Programa Mais Educação como parte de uma visão sistêmica de gestão pública; a tese de doutorado analisa o tempo escolar integral como um ganho social e observa que, na década de 1920, quando se delinearam as escolas de turnos diversos no Brasil, a Europa e os Estados Unidos passam por um processo de ampliação da oferta e do tempo escolar, entendidos como meios de promover processos de democratização e igualdade social. Desse modo, para a pesquisadora, o programa instituído pelo Ministério da Educação se corporifica como possibilidade de se instituir no Brasil, "dentro das condições materiais possíveis", "uma formação humanista moderna" (VASCONCELOS, 2012, p. 26).

No trabalho de Vasconcelos (2012), a superação dos turnos escolares pelo estabelecimento do ensino em jornada ampliada configura-se como um avanço, porque:

[64] Iniciado em 2003 e lançado oficialmente em setembro de 2005, o Programa Escolas-Irmãs é uma proposta de parceria entre escolas de características socioculturais distintas (quilombolas, indígenas, do campo), objetivando "fomentar a cultura da solidariedade entre as escolas, através da troca de informações e de apoio material e pedagógico (equipamentos de informática, acervo bibliográfico, merenda escolar entre outros) gerando confiança, estímulo, integração e respeito mútuos" (BRASIL, 2005, p. 1). A ação educacional está sob a responsabilidade do Gabinete de Mobilização Social do Programa Fome Zero, da Presidência da República, e conta com o apoio do MEC. O programa é autogestionário e não tem uma fonte perene e definida de recursos; sua sustentabilidade está nas parcerias instituídas entre as escolas, ONGs e organismos internacionais.

> as experiências no Brasil são inúmeras e a maioria delas tem, independentemente das escolhas filosóficas e políticas, certamente se beneficiado da herança deixada pelos experimentos, seus avanços e recuos e sua relação com as políticas que já atenderam à demanda em torno da escola de tempo integral no País. (VASCONCELOS, 2012, p. 96).

O texto apresenta-se contraditório, pois embora a autora critique a perspectiva de educação compensatória e assistencialista imprimida ao programa, que se volta mais especificamente para o ensino de crianças, adolescentes e jovens que estejam inseridos em contextos socioeconômicos de maior vulnerabilidade e expostos a situações de precariedade, indignidades humanas e violências diversas, reconhece como favorável qualquer iniciativa que promova algum tipo de "formação a mais" no currículo escolar, pela ampliação do tempo.

A posição contraditória é resultado da dialética do real, condição histórica vivida por todos que lutam por uma escola humanizadora, pois somos continuamente constrangidos, mediante as reais condições de desigualdade e fragmentação social, a aceitar, mesmo provisoriamente, como mais viáveis, práticas educacionais substantivamente insuficientes, mas que se configuram como necessárias ao atendimento das demandas imediatas (comida, segurança e acesso, mesmo restrito, aos bens simbólicos humanamente produzidos) dos alunos pobres.

Ainda, apresentando as premissas para composição de sua investigação, a autora declara: "Os registros históricos das experiências de educação integral brasileira possuem pouca ou nenhuma aproximação com a perspectiva unitária e emancipatória da educação." (VASCONCELOS, 2012, p. 34). Embora no campo estatal a premissa possa apresentar-se como autêntica, é preciso considerar as iniciativas educacionais desenvolvidas nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), promovidas em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra),[65] cujo fundamento político-pedagógico tem inspiração na concepção educação integral, de caráter socialista.

Na perspectiva de apresentar o Programa Mais Educação como uma (não única ou a suficiente) ferramenta para reduzir as desigualdades sociais no Brasil, Vasconcelos (2012) aponta um conjunto de programas (como o Bolsa Família) e projetos de outros ministérios que complementam as atividades das escolas e corroboram o atendimento das demandas não pedagógicas, mas que são necessárias ao bem-estar e propiciam condições intelectivas, afetivas e corpóreas para vivência das atividades escolares. Por exemplo, a saúde e o lazer são práticas suplementares apresentadas como elementos estruturais da política educacional que

[65] Para aprofundamento, consultar Iterra (2007).

se constitui pela lógica da Intersetorialidade, cuja operacionalidade é contestada pelas análises de J. Silva e K. Silva (2012). Segundo os autores:

> Modelo de gestão intersetorial, da forma como está presente no Programa, se coloca como uma ferramenta nas mãos da perspectiva gerencialista. Descentralizando, proposto como parceria com a iniciativa privada, com uma divisão profunda nas atribuições da gestão, com um incentivo à captação de recursos e de apoios junto à comunidade do entorno. Se dá através de uma conjugação de esforços, do ponto de vista do controle, planejamento e avaliação centralizados, com uma desconcentração das responsabilidades para os setores periféricos, apenas com uma participação de caráter consultivo das redes sociais no Fórum Mais Educação. (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p. 219).

Ainda que a intersetorização não esteja desenvolvendo-se de forma eficiente, a política de articulação dos programas e os projetos sociais de esfera federal, com a perspectiva de anulação das ações setorizadas, são um indício de que existe uma proposta de sociedade vinculada ao programa, e a unificação dos objetivos é a materialização de um planejamento social em desenvolvimento.

Segundo os autores, as instituições de ensino estão reproduzindo práticas que reforçam o ideário neoliberal de controle e de manutenção da ordem social pelo discurso da proteção social e elevação da capital cultural. Assim:

> o *Mais Educação*, em termos de concepção 'educação integral intercultural e intersetorial', corrobora a ideia de que estamos presenciando, no plano mundial e também nacional uma regressão da teoria social e educacional. No âmbito da teoria econômica e social, a regressão é a hegemonia do neoliberalismo, [...] Concomitantemente, a outra regressão se deu no campo das ciências sociais que é influência do ideário do pós-modernismo. Este que é uma expressão cultural do capitalismo tardio marcado pela fragmentação da realidade, da produção flexível e da mutilação de direitos da classe trabalhadora e da hipertrofia do consumismo, da competição e do individualismo. (SILVA, J.; SILVA. K., 2012, p. 99).

Os cientistas sociais concluíram que as iniciativas de ampliação da jornada escolar, especialmente o Programa Mais Educação, "buscam caminhos para institucionalizar a ampliação das funções da escola e de seus profissionais", pois as unidades de ensino assumem responsabilidades formativas "não tipicamente escolares" (SILVA, J.; SILVA. K., 2012, p. 12), evento que provoca a desqualificação da escola na difusão de conhecimentos interpretativos. Ainda, há um movimento velado de centralização burocrática e controle do MEC sobre as práticas escolares, pois a decisão final sobre a legitimidade pedagógica e social das propostas escolares depende da anuência do MEC para liberação dos recursos financeiros. Logo, "O aparato legal que regulamenta essas ações garante o controle a nível de Estado, sem que este intervenha diretamente na execução das ações" realizadas no interior das escolas

(SILVA, J.; SILVA. K., 2012, p. 158). Assim, o Estado realiza um duplo papel: de indutor e de regulador dos conteúdos postos em circulação na reconfiguração temporal e na diversificação das práticas pedagógicas do currículo escolar.

Desse modo, além desses, outros estudos (COELHO, 2009b; COELHO; CAVALIERE; 2002; GADOTTI, 2009; HENRY, 2012; MOLL, 2012**,** VASCONCELOS, 2012) têm apresentado as concepções político-filosóficas e pedagógicas que corporificam as práticas institucionais de Ensino (em tempo) Integral desenvolvidas nas redes municipais e estaduais de ensino público. As análises selecionadas apresentam-se como um diagnóstico da realidade político-educacional brasileira que possibilita identificar os interesses e as justificativas político-sociais (originárias de lugares ideológicos distintos e, por vezes, confrontativos) que dão sustentação aos discursos que observam o Ensino (em tempo) Integral como proposta de política pública adequada à formação da juventude trabalhadora.

A maior parte das propostas de ampliação do tempo escolar silencia que a vulnerabilidade e marginalidade social no Brasil é uma questão histórica e estrutural, resultante da concentração dos meios de produção e da renda, projeto iniciado no período colonial, que vem sendo racional e verticalmente administrado ao longo do tempo por diferentes tipos de estados[66] e governos. Logo, tendo sempre o tempo presente como ponto de partida e de chegada do interesse político, a ampliação do tempo escolar, tendo como inspiração o ideário do tempo como qualificador das práticas educacionais, apresenta-se como um dos mecanismos de controle social.

Em uma perspectiva ampliada, o ideário governamental parece criar um conjunto de políticas educacionais que se tornem irreversíveis, que tenham como sujeito legitimador de sua continuidade as classes populares, pois, se observados em conjunto, o Programa Bolsa Família, o Programa Mais Educação, o ProEMI, o Programa Universidade para Todos (ProUni), Sistema de Seleção Unificado (Sisu), Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a "Lei de Cotas para o Ensino Superior" (Lei n.º 12.711/2012),[67] todos instituídos no período de 2003-2014, apresentam efeitos de caráter imediato na rotina e condições de acessos a bens socioculturais e materiais para a classe trabalhadora. Por conseguinte, cria-se um conjunto de práticas políticas que

[66] Referência à Colônia, ao Império e à República.

[67] A lei determina que "as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas" (BRASIL, 2012c).

alteram a relação imediata do Estado com as camadas populares e delineia seu planejamento social de curto e médio prazo.

No quadro executivo de 2003-2014, a aliança entre diferentes partidos também proporcionou a "diversidade filosófica" na composição dos princípios estruturadores das políticas para os níveis de ensino da educação básica. Desse modo, embora práticas de uma mesma estrutura governamental, o Programa Mais Educação e o ProEMI não assumem, no campo teórico, a mesma perspectiva formativa para os alunos da rede pública de ensino, porque a estrutura governamental que lhes dá sustentação não se estrutura por uma única concepção de sociedade e de educação.

Desse modo, observam-se distinções estruturais entre fundamentos teóricos e intenções políticas dos programas federais de diversificação do currículo e ampliação da jornada escolar lançados pelo governo (em 2007 e 2009). Dois aspectos distinguem os Programas: os públicos escolares aos quais estava direcionada a intenção política e social que lhes dá sustentação e os fundamentos teórico-pedagógicos que servem de mediação para constituição do currículo diversificado.

O Programa Mais Educação tem como público prioritário estudantes do ensino fundamental em "situações de vulnerabilidade social e educacional," e "escolas de baixo IDEB vulnerabilidade social" (BRASIL, 2011b, p. 6). Promove o desenvolvimento de atividades pedagógicas produzidas por oficineiros (como "serviço voluntário") e tem como fundamento político-pedagógico um discurso híbrido, em que apontar várias questões sociais como elementos que precisam ser confrontados em parceria com instituições sociais e comunidades pela escolar, a partir da produção de práticas curriculares diversificadas e da ampliação do tempo escolar (BRASIL, 2012b).

O ProEMI foi criado com a intenção de valorizar as práticas inovadoras das escolas e potencializar as condições materiais das escolas de ensino médio, por isso surgiu direcionado a todos os estudantes das escolas de ensino médio e pretendia difundir a concepção filosófica da escola unitária como fundamento para reformulação do currículo do ensino secundário, segundo Carlos Artexes Simões (informação verbal).[68]

A luta por influência, mesmo limitada, é uma disputa por poder político, que provoca prioridade de interesses na elaboração das diretrizes e na efetivação das práticas das instituições estatais, inclusive a escola pública. Logo, embora o discurso sobre a ampliação da

[68] Informação prestada pelo ex-diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC, em entrevista para esta pesquisa realizada em Recife, no dia 27 de março de 2015.

jornada escolar pareça ser consensual e uniforme, ele tem nuances ideológicas, como o ProEMI, no cenário nacional, e a Venezuela no cenário internacional.

4.2.2 Programa Ensino Médio Inovador: movimento histórico e estrutural

O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009 e corresponde a uma proposta de inovação do currículo do Ensino Médio, encaminhada pelo Ministério de Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituição que assume a função de validar a legitimidade social e política das políticas do governo federal. Entretanto, o processo e interesse por sua elaboração percorreu vários caminhos antes de sua validação pelo CNE.

Em 2008, "a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – DCOCEB/SEB/MEC propôs a avaliação do Ensino Médio Integrado – política curricular de referência do período de 2002-2010, implantada por meio do Decreto nº 5.154/04" (ISLEB, 2014b, p. 57). O diagnóstico possibilitou identificar o distanciamento existente entre a política de ensino médio integrado (à educação profissional) e as demandas materiais e pedagógicas das escolas não profissionais, e propiciou a escrita do texto "*Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional - versão preliminar*, que propunha a criação da Política Nacional para o Ensino Médio". Nesse documento, a Escola Unitária é tratada como fundamento para elaboração de uma política nacional de ensino médio (ISLEB, 2014b, p. 57).

Também, em 2008, "[...] foi firmada a parceira entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República para a realização de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial" com o objetivo de "discutir a reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil" (ISLEB, 2014a, p. 59-60). As discussões do GT deram origem ao documento *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (BRASIL, 2008a). O teor político do texto era que

> A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa da educação básica, e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira.
>
> Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2008a, p. 8).

Por conseguinte, o ProEMI foi inspirado no documento produzido pelo GT Interministerial, mas também nas propostas extraídas do Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política,[69] realizado em maio de 2003, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), que foi desmembrada em 2004, dando origem à Secretaria da Educação Básica (SEB) e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (ISLEB, 2014b).

O evento foi apresentado pelo MEC como uma estratégia para "reunir para o debate, Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas" (BRASIL, 2004, p. 2) e possibilitou a produção de um documento em que predominava o projeto de escola unitária como fundamento para a educação secundária no país.

Assim, só em 2009, foi publicado o documento "*Ensino Médio Inovador"*, depois de analisado e aprovado pelo CNE. É importante destacar, todavia, que o projeto original, aprovado pelo CNE, não é o mesmo que estava sendo vivenciado pelas escolas durante o desenvolvimento da pesquisa empírica (2012-2015);[70] em 2011, o programa iniciou um processo de reorganização estrutural e operacional.

Segundo Carlos Artexes Simões (2015), o ProEMI apresenta dois movimentos estruturais e operacionais. O primeiro, vigorante em 2010, corresponde ao período que possibilitou maior flexibilidade de pedagogia e autonomia na elaboração das propostas curriculares diversificadas pelas escolas, pois se trata do momento anterior à instituição dos macrocampos. Nesse primeiro ciclo, a reformulação do currículo escolar deveria estar sustentada pelo "*entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura*" e por 22 indicativos:

> - Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
> - Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
> - Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
> - Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
> - Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
> - Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;

[69] A partir do evento elaborando o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*.
[70] Referência ao período de levantamento e análise dos documentos oficiais e da produção de dados e análise dos discursos dos sujeitos das escolas.

> - Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
> - Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
> - Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
> - *Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio*;
> - Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
> - Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família;
> - Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos;
> - Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
> - Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;
> - *Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio*;
> - *Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas***;**
> - *Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais***;**
> - Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão;
> - Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras;
> - Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação;
> - Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades. (BRASIL, 2009c, p. 9-10, grifos nossos).

Nesse primeiro ciclo, segundo o texto oficial, embora tenha sido constituído atravessado por discursos de diferentes matrizes teórico-pedagógicas e político-ideológicas,[71] o programa carregava a intenção de discutir questões sociais, econômicas e culturais que poderiam ser enfrentadas desde a escola, por meio da elaboração do currículo diversificado.

Em 2011, quando o Programa assume os macrocampos, caracterizados como "o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar" (BRASIL, 2011a, p. 14), são instituídas as fronteiras ordenadas para elaboração das atividades do currículo diversificado nas escolas. Os oito macrocampos propostos se estruturavam como um conjunto de sugestões (idealizações ou prescrições) para o currículo do ensino médio:

---

[71] A perspectiva de "Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras" (BRASIL, 2009d, p. 9) está diretamente relacionada com o discurso do setor empresarial para o Ensino Médio, questão a ser abordada na seção 5.

Acompanhamento Pedagógico (obrigatório pelo menos uma atividade): Este macrocampo **deverá** desenvolver atividades articuladas aos componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento, disciplinas ou conjunto de componentes curriculares, podendo focar em temáticas de interesse geral e conteúdos. As ações de acompanhamento pedagógico poderão envolver turmas completas ou grupos de estudantes em função da proposta apresentada. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório pelo menos uma atividade): Este macrocampo **deverá** desenvolver atividades que integram teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas. As atividades relacionadas à Iniciação Científica deverão ser desenvolvidas utilizando laboratórios e outros espaços, **por meio projetos de estudo e de pesquisas de campo** envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. **Deverão** contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da **vivência e da observação dos fatos e fenômenos, da coleta e análise de dados e informações e a reflexão sobre os resultados alcançado**s. As atividades de cunho científico **deverão** permitir a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Cultura Corporal: Este macrocampo **deverá** desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando também a importância de atitudes saudáveis. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão **contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, capoeira, dentre outras**). As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Cultura e Arte: Este macrocampo **deverá** desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, bem como atividades relacionadas à apreciação e análise da **produção artística (pintura, dança, música, reciclagem (5 R5) e ecotécnicas, cinema, teatro e contação de história, dentre outras**), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, relações sociais, entre outras. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Comunicação e uso de mídias: Este macrocampo **deverá** desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas. As atividades deverão possibilitar a criação de condições para a utilização dos instrumentos e ferramentas disponíveis, das formas e possibilidades de comunicação e de processos criativos, assim como viabilizar a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias em diferentes espaços do convívio social. Repensar, Recusar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar (**fanzine, informática e tecnologia da**

> **Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outros**). As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.
>
> **Cultura Digital**: Este macrocampo **deverá** criar condições e espaços necessários para que o jovem tenha acesso às ferramentas, aos instrumentos e ás informações que possibilitem compreender a amplitude da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. As atividades **deverão** possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a comunicação em linguagem comum digital nas dimensões local e global, de tempo real e, estabelecer formas de interação que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida - trabalho, desenvolvimento de pesquisa, acesso e produção de conhecimento, redes sociais, participação política -, ampliando e potencializando o uso de instrumentos tecnológicos como ferramentas que contribuem para a produção de conhecimentos. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.
>
> **Participação estudantil:** Este macrocampo **deverá** desenvolver ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão possibilitar o desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação e assegurem a pluralidade de manifestação da juventude, estabelecendo formas de apoio para o desenvolvimento de alternativas estruturadas de organização (Constituir e/ou fortalecer a Com-Vida – **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmio, dentre outros**), representação e participação estudantil no contexto escolar e social. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.
>
> **Leitura e Letramento**: Este macrocampo **deverá** criar alternativas de leitura e produção de textos, explorando diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas. As atividades **deverão** propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão crítica das leituras realizadas focando na **leitura e interpretação de textos**, **em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira** e na proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante. As atividades propostas neste macrocampo **poderão** ser desenvolvidas para o ensino e o **estudo de línguas estrangeiras** e, estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. (BRASIL, 2011a, p. 14-17, grifos nossos).

Nesse novo cenário, o discurso deixa de ser indicativo e se torna prescritivo (deverá). Assim, as atividades diversificadas são exemplificadas (poderão) com ações culturais de "efeitos aparentemente já conhecidos": "projetos de estudo e de pesquisas de campo", "fanzine,[72] informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outro", "Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmio, dentre outros", leitura e interpretação de textos, em estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira e

[72] Tipo de revista que pode ser confeccionada para expressar opinião de forma independente do setor comercial-editorial. A palavra "fanzine" surgiu da associação de duas outras palavras: *fanatic* e *magazine*, que significam "fã" e "revista". Assim, o sentido literal da palavra seria "revista de fã". Esse tipo de publicação é usualmente utilizado por artistas e jornalistas independentes.

"estudo de línguas estrangeiras". De modo geral, o discurso oficial atribui mais atenção ao formato que deve ter o currículo reestruturado do que ao conteúdo político que estará vinculado às novas práticas pedagógicas.

Segundo informou em entrevista Carlos Artexes Simões, a criação de macrocampos para demarcar os limites do Projeto de Restruturação Curricular (PRC) das escolas, em substituição aos indicativos, fez com que o ProEMI se aproximasse formalmente do PME.

A criação dos macrocampos, ao mesmo tempo em que criou limites para o formato pedagógico que o programa federal poderia ter nas escolas, viabilizou a criação de processos mais padronizados de avaliação dos resultados da ação pelo MEC.

É importante salientar que, em Pernambuco, a forma de avaliação das atividades do ProEMI ocorreu por meio de envio de relatório on-line à Secretaria de Educação e pelo preenchimento do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Simec), plataforma virtual do MEC. Logo, não existiu, no período de 2011-2015, um processo de acompanhamento das atividades no interior das escolas efetivado pelo MEC. Também, já no documento orientador do Programa de 2011, os exames nacionais de avaliação do desempenho estudantil foram considerados parâmetros para que as escolas identificassem os possíveis efeitos do Programa: "a escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros." (BRASIL, 2011a, p. 18).

Ao longo dos anos, o ProEMI passou por adaptações estruturais diversas. Tais reformulações foram, usualmente, resultantes das demandas apresentadas pelas secretarias de educação para que o programa melhor se adequasse às propostas dos sistemas estaduais de ensino público.

É importante registrar que o ProEMI foi inspirado e formulado no postulado filosófico que conceitua a educação integral como a "superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental" (BRASIL, 2008a, p. 8), porém o documento de 2011 possibilitava que o programa tornasse um subsídio financeiro para a implantação ou sustentação dos programas estaduais de reformulação curricular de perspectivas ideológicas diversas como ocorreu em Pernambuco.

Como forma de retomar os postulados que embasaram a formulação desse programa, devemos lembrar que o ProEMI é resultante de uma articulação interministerial[73] e, ao ter

[73] O texto é resultante das discussões do GT Interministerial, "instituído pela Portaria n.º 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n.º 386 de 25 de março de 2008" (BRASIL, 2008b, p. 1).

sido aprovado por todos os membros do CNE, em 2009, destacava o papel da formação secundária como ferramenta de promoção e reestruturação social e, ainda, para a necessidade de criação de:

> uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2008a, p. 8).

A consensualidade dos membros do CNE na aprovação da proposta pode estar relacionada com o fato de, naquele período, existir uma lacuna na instituição de um programa de âmbito federal para o Ensino Médio não profissionalizante. Assim, era uma demanda política, imediata, e de governo a efetivação de programa para o ensino médio. Como é possível apreender na argumentação do ex-diretor de currículo da educação básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2008-2011), Carlos Artexes Simões, sobre o processo de criação e provação formal do programa afirma:

> Já no fim de 2007, havia preocupação do ministro Fernando Haddad com a questão do ensino médio e fizemos um trabalho, na época, de uma solicitação da Comissão Interministerial, para fazer alguma proposta para o ensino médio brasileiro. Essa comissão trabalhou durante 2007. No primeiro semestre de 2007, ela apresentou ao ministro um documento, o qual foi publicizado. Era um tipo de uma consulta pública, mas ele não teve consequências maiores, mas eu considero que esse documento tenha sido uma influência no que vai vir, então, mais à frente, e esse mais à frente foi o ano de 2009.
>
> Então, em 2007, 2008, o MEC articula algumas políticas mais tematizadas no ensino médio. Em 2009, o ministro da Educação Fernando Haddad, nos convoca à Secretaria de Educação Básica, Maria do Pilar[74] e eu, solicitando então que a gente fizesse um programa para o Ensino Médio e que nos deveríamos encaminhar essa proposta ao Conselho Nacional de Educação, para ter legitimidade. Naquela ocasião, o próprio ministro sugeriu o nome, que fosse então Ensino Médio Inovador. Eu quero registrar que, naquela ocasião, esse nome não nos parecia tão adequado, mas ele foi então assim encaminhado.
>
> Então eu não estava na coordenação de ensino médio da Secretaria de Educação Básica, Eu era diretor de Currículo, mas a coordenação de ensino médio era uma estrutura dentro da minha diretoria. Nós fizemos o documento original, chamado Ensino Médio Inovador, encaminhamos em abril de 2009 ao Conselho Nacional de Educação, que entendeu a importância do documento. Ele não lidou com esse assunto apenas na Câmara de Educação Básica, mas pelo pleno do Conselho, e eles aprovaram o parecer, chamado Parecer n.º 11. Aprovando e, de certa forma, referendando o Programa Ensino Médio Inovador na sua proposição. Eles fizeram um texto que é conhecido como Parecer 11, de 2009. Esse parecer não é exatamente igual ao que a SEB e o MEC tinham feito, mas contemplava a visão maior. A partir

[74] Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva atuou como secretária de Educação Básica do MEC de junho de 2007 a janeiro de 2012. Havia atuado na Secretaria de Educação de Belo Horizonte durante a criação das escolas municipais de tempo integral (escola integrada).

> disso, o ministro Fernando Haddad autorizou a viabilidade do programa. E assim foi feito.
>
> O programa teve uma definição inicial, de uma proposição, de um financiamento para o estado e para as escolas do ensino médio brasileiro, que entrassem no programa. A princípio, a previsão eram que fossem poucas escolas, eles falavam que teria um teto inicial de 300 escolas. Essas 300 escolas estaduais. Então foi feito o programa, estruturado, com justificativa, formas de operacionalizar o programa. No dia 9 de setembro de 2009, o ministro Haddad convidou todos os secretários de Educação para apresentar o programa para eles.
>
> Então, o Programa Ensino Médio Inovador, tinha um foco [...] não era no ensino profissionalizante. Essa é uma característica dele, ele queria, apesar de ele trabalhar com a perspectiva que ele aponta na discussão do trabalho, mas ele não era profissionalizante. Na verdade, 96% das escolas brasileiras de ensino médio não são profissionalizantes. Então, ele tinha esse foco, o que ele queria: inovar. Não é o programa que é inovador. Ele queria valorizar as experiências, novas experiências curriculares do ensino médio nas escolas. Foi isso que ele propôs fazer.

É preciso ressaltar que não havia consenso sobre os fundamentos filosóficos para institucionalização de uma política nacional para ensino médio no interior do MEC, no período em que o programa foi formulado (2007-2009), porém, como se tratava da criação de uma ação governamental complementar, o programa não sofreu resistência em nenhum dos órgãos oficiais por onde passou até ser aprovado. O entrevistado Carlos Artexes Simões continua:

> Temos de entender uma coisa: quando falamos no MEC, falamos como se todo mundo pensasse igual. O MEC é uma disputa constante de concepção. O MEC formula poucas políticas com a sua base de, com seu pessoal. O MEC ele não tem, não atua como se fosse um laboratório de política. As políticas são emanadas (induzidas), influenciadas por forças externas ao MEC. O MEC não senta para estabelecer uma política. Isso foi o diferencial da década de 1990, parecia que existia um projeto de sociedade, podíamos discordar dele, que existia um projeto educação, um projeto de ensino médio e as pessoas tocavam. Na década, no início do século 21, o que acontece é que, apesar de um referencial mais progressista, da superação de alguns desvios que havia e crítica da política da década de 1990, não se teve capacidade para criar um projeto consistente que o substituísse. Tanto que hoje há muita influência ainda do que aconteceu na política ideológica na década de 1990. Recentemente, apesar do corte conceitual que carrega as diretrizes, carrega ensino médio inovador. No meu entendimento, ele tem pouca capacidade de induzir realmente a disputa de poder, de concepção, é a minha visão, porque não basta um programa isolado, teria de ser uma política muito mais integrada, cada qual, que a gente não tem.
>
> [...] No MEC não tinha assim uma hegemonia. É tanto que o programa não sofreu nenhuma censura, e eu digo nenhuma leitura no MEC antes de ir para o Conselho... Ninguém fez... Não tinha essa preocupação... Isso é até curioso. Então, apesar de as pessoas não concordarem, o documento transitou. Em minha opinião, ele é um documento avançado, ele tem limites. Ele tem de ser permeado pelas concepções que prevalecem no Conselho Nacional de Educação, que não são tão progressistas assim, precisamos reconhecer. As pessoas têm outras questões. Eu não estou dizendo que só a visão progressista tem valor, mas ela tem um recorte ideológico... De concepção, ideologia centrada na transformação social de uma forma de ver a transformação e a sociedade. Existem outros valores também, eu acho que seria

> ingenuidade achar que é uma visão maniqueísta, onde está o bem, onde está o mal; agora é um EMBATE e toda a legislação hoje parte do jogo que as pessoas acham, o que aquilo vai significar para a ideia dela. Você, às vezes, tem um hibridismo, às vezes palavras que podem ser disputadas depois, e formas em que a disputa é adiada para outro lugar.

Dessa forma, o ProEMI surgiu no interior do governo, na perspectiva de educação que se queria estabelecer, em um cenário de disputa política. Logo, assumia a perspectiva humanista como arcabouço estrutural das práticas do ensino médio e observava a reestruturação material e autonomia política e pedagógica das escolas como condição para melhoria da qualidade de ensino ofertado aos jovens:

> a qualidade da educação *depende menos das estruturas e dos sistemas* de ensino do que da unidade escolar com sua *progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira*. A política pública deve promover o fortalecimento da liberdade na educação e o controle social para garantir a igualdade de direitos da população. Para isto é preciso construir *uma gestão democrática na escola***,** mais comprometida com uma sociedade que garanta o direito de todos à educação de qualidade. (BRASIL, 2008a, p. 9, grifos nossos).

Os trechos destacados caracterizam a estrutura operacional para o ensino público que se desejava instituir no cenário nacional. Assim, no documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial, criado para definir os objetivos e as formas de organização e operacionalização do ensino médio em âmbito nacional, são lançadas duas propositivas: o Ensino Médio Integrado e o Programa Ensino Médio Nacional. O primeiro modelo tratava dos sentidos filosófico, epistemológico e político da **Integração**, que se caracteriza pela instituição de uma concepção de formação humana "que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura [...], unidade entre conhecimentos gerais e específicos" e a formação humanista articulada com a educação profissional técnica (BRASIL, 2008a, p. 11).

No mesmo percurso teórico, mas sem a especificidade da formação técnico-profissional, o Programa Ensino Médio Nacional, estruturado como projeto piloto, deveria oferecer recursos materiais a diferentes modelos de escolas secundárias, para a melhoria das condições de ensino das unidades que apresentassem um índice de desempenho estudantil no "IDEB menor ou igual a 3,0" (BRASIL, 2008a, p. 19).

Sendo tratado como uma ação de progressiva obrigatoriedade (BRASIL, 1996),[75] o Ensino Médio foi, usualmente, operacionalizado em uma perspectiva tecnicista e com recursos provisórios, obtidos por meio de convênios com empresas privadas ou agências internacionais – como o Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (Promed).[76] Desse modo, os percentuais de recursos direcionados à educação secundária passaram muito mais a definir o formato (e por vezes a concepção político-pedagógica) e a qualidade de ensino médio ofertado do que a intenção política de criar uma estrutura material e pedagógica necessária à formação (humana, integral) da classe trabalhadora.

Considerando a primeira década do século XXI como um movimento singular nas políticas nacionais relacionadas com o ensino médio, Jakimiu (2014), com base na análise dos conteúdos das políticas lançadas no período de 2003-2010, conclui que ocorreram avanços no processo de reestruturação dessa etapa da educação básica, e destaca algumas ações governamentais como medidas significativas:

> o financiamento do Ensino Médio via FUNDEB; b) a inserção do Ensino Médio em programas do governo federal, tais como o PNLD, PNBE, PNTE, PNAE, etc; c) a busca pela reestruturação curricular do Ensino Médio no sentido de dar uma nova identidade para esta etapa de ensino; d) o enfrentamento dos índices de evasão e repetência por meio de ações que buscam atender as demandas da juventude; e, e) a ampliação da carga horária de estudos, tanto verticalmente, por meio da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, quanto horizontalmente, por meio de ações, como o ProEMI que prevê a ampliação gradativa do tempo de permanência do estudante na escola. (JAKIMIU, 2014, p. 56).

Todavia, embora o Fundeb represente um avanço no financiamento do ensino secundário, visto que já em 2007 a definição dos valores do custo-aluno foi maior para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SOUSA JÚNIOR, 2007), a ampliação do número das vagas e principalmente a estrutura operacional física e humana das escolas era, em 2009 (e ainda é), uma questão preocupante para os gestores estaduais. Essa é uma problemática estrutural das escolas públicas que será analisada na seção 5.

Em razão disso, houve imediata adesão dos estados à política governamental de diversificação das práticas curriculares e ampliação do turno escolar iniciada pelo governo federal em 2009, por meio da implantação do Programa Ensino Médio Inovador, na qualidade de ação experimental, visando propiciar a elevação dos recursos financeiros direcionados às

[75] Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 instituiu a Educação Básica como de propriedade "obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". Alterando o texto da LDB de 1996.

[76] Implantado em 2000, o programa foi "parcialmente financiado mediante acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)" (FRANCO, 2002, p. 93).

escolas que apresentavam – ao mesmo tempo em foram apontadas pelas Secretarias de Educação como unidades capazes de criar – propostas pedagógicas complementares, inovadoras e contextualizadas.

Embora no campo educacional a função do governo federal seja "redistributiva e supletiva", a gestão em vigor, no período de 2007-2015, desenvolveu uma forma de reconfigurar a estrutura técnica e pedagógica dos sistemas de ensino nacionalmente, pois a obtenção dos recursos para diversificação curricular e para ampliação do tempo escolar está determinada pelo estabelecimento de práticas educacionais circunscritas pelos macrocampos, que direcionam e priorizam as atividades a serem criadas pelas escolas.

Tanto no ProEMI, quanto no Mais Educação, os macrocampos não se tratam de parâmetros curriculares nacionais orientadores das propostas pedagógicas das escolas, que apontam temáticas e conteúdos amplos a serem objetos de ensino, mas correspondem a fundamentos técnico-políticos a serem incorporados pelas escolas. Para garantir o pleno desempenho das unidades de ensino, os programas podem seguir fundamentos pedagógicos distintos, por vezes com princípios político-filosóficos silenciados pelos formuladores dos documentos oficiais (Decretos e Pareceres), porém, no caso do Programa Mais Educação e do ProEMI, prevaleceram os princípios da Escola Nova e da Escola Unitária respectivamente.

No primeiro texto-orientador do ProEMI, lançado em 2009, o MEC apresenta o apoio técnico e financeiro do governo federal como meio para o desenvolvimento de projetos que visem "**o aprimoramento de propostas curriculares** para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2009c, p. 3, grifo nosso). O documento orientador serviu de norte para as Secretarias de Educação selecionarem as escolas que estavam aptas a se inserir no novo programa experimental de ampliação da jornada escolar e de diversificação do programa curricular do ensino médio. A ideia original era que as escolas, por meio dos recursos obtidos com adesão ao programa federal, desenvolvessem as ações estruturais (isso inclui as disciplinas clássicas) do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de ensino com maior qualidade.

Na "fase piloto" do Programa, as Secretarias de Educação dos estados apresentaram 303 escolas[77] como espaços experimentais e foram as responsáveis por elaborar um Plano de Ação Pedagógica (PAP) e apresentar a situação estrutural do ensino médio dos Estados e os

[77] "distribuídas da seguinte maneira: na região norte (AC, AM, AP e PA), 53 escolas participaram do projeto; na região nordeste (BA, MA, PB, PI, RN e PE), 100 escolas; na região sul (PR e SC), 87 escolas; na região sudeste (apenas no Estado do RJ, participaram 13 escolas e na região centro-oeste (DF , GO, MS e MT) , 50 escolas". (SANTOS, 2013, p. 154).

projetos produzidos pelas escolas que iam aderir ao ProEMI. Considerando as "Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada" como elementos qualificadores do trabalho pedagógico, o Programa propiciava para as Secretarias de Educação o financiamento para: "Aquisição de Material Permanente e Equipamentos; Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guia de Tecnologias do MEC), Serviços, Pessoa Jurídica e Pessoa Física; reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços de terceiros". Já as escolas que aderissem ao programa, teriam a possibilidade de obtenção de: "Material Permanente e Equipamentos; Serviços de Terceiros; Obras e Reformas, Adaptações e pequenos reparos em prédios escolares; Material de Consumo." (BRASIL, 2009c, p. 19-20).

Nessa etapa inicial, o valor dos recursos obtidos pelas escolas era definido pelo número de estudantes matriculados no ensino médio, como descrito na Tabela 1:

Tabela 1 – Valor de repasses do ProEMI previsto para o ano 2010

Matrículas no ensino médio	**Valor de repasses (R$)**		
	Custeio	**Capital**	**Total**
Até 700	35.000.00	15.000.00	50.000.00
701 a 1.400	49.000.00	21.000.00	70.000.00
1.401 a 2.100	63.000.00	27.000.00	90.000.00
2.101 a 2.800	77.000.00	33.000.00	110.000.00
Acima de 2.800	84.000.00	36.000.00	120.000.00

Fonte: Brasil (2009c, p. 22).

Em 2011, os recursos foram alterados e estavam diretamente relacionados com o número de estudantes beneficiários do programa. Era necessária, então, a definição de critérios pelas Secretarias de Educação e pelas escolas para deliberar quais seriam ou não os estudantes e as escolas favorecidos pelo programa. Outro fator limitador do acesso aos recursos federais pelas escolas estaduais foi que as instituições de ensino, na maioria, apresentavam condições estruturais físicas e humanas precárias. Assim, os "Indicativos para a Reestruturação Curricular" do ProEMI exigiam que as escolas tivessem estruturas humanas e físicas capazes de atender às deliberações do MEC para ingresso no programa, que determinava "a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)", a elaboração de um "plano de metas para melhoria do índice escolar" e a elevação da carga horária para o mínimo "de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa", como critérios primordiais de adesão (BRASIL, 2011a, p. 6-7). Ainda, o número de horas de atividades diárias e o público a ser atendido passaram a ser elementos relevantes na reestruturação dos currículos,

pois as escolas que oferecessem cinco e sete horas diárias, ou ofertavam atividades associadas ao ProEMI no período noturno, sofriam uma variação na obtenção de recursos, como apresentado nas Tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Escolas com jornada escolar de cinco horas diárias e/ou com oferta de ensino médio no período noturno

Alunos beneficiários do ProEMI	**Valor de repasses (R$)**		
	Custeio (70%)	**Capital (30%)**	**Total**
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1.100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1.101 a 1.300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1.301 a 1.400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Acima de 1.401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: Brasil (2009c p. 19).

Tabela 3 – Escolas com jornada escolar em tempo integral de no mínimo sete horas diárias

Alunos beneficiários do ProEMI	**Valor de repasses (R$)**		
	Custeio (70%)	**Capital (30%)**	**Total**
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1.100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1.101 a 1.300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1.301 a 1.400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Acima de 1.401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: Brasil (2011c, p. 20).

Embora os recursos adquiridos pela adesão ao ProEMI passassem a ser relevantes para a reestruturação das condições pedagógicas das unidades de ensino, se considerados os diferentes e elevados graus de precariedade do orçamento das escolas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é preciso ressaltar que só 10% dos recursos, disponíveis para custeio poderiam (e podem) ser utilizados para formação dos professores. Ação que deve ocorrer, necessariamente, em espaços universitários (BRASIL, 2014a).

Essa é uma das primeiras incoerências da execução do programa pelo MEC, pois, segundo o texto formal, o investimento em formação deve ser realizado nos espaços universitários, porém, no primeiro encontro de formação dos professores, a instituição

convidada para organizar e desenvolver o programa pedagógico foi o Serviço Social do Comércio (Sesc).[78]

Os eventos foram realizados nos espaços do Sesc, em São Paulo e Rio de Janeiro, porque a instituição apresentava condições estruturais favoráveis, mas o curso foi ofertado a um número limitado de professores e coordenadores pedagógicos.[79] Tratou-se não de uma atividade de caráter formativo mais ampla, com profundidade teórica, mas de um evento "demonstrativo" conforme o entrevistado Carlos Artexes Simões:

> Nenhum encontro nacional daria conta (na minha visão) porque o que deveria ser feito depois era a continuação da documentação, que pudesse sustentar uma formação ideológica. Não dá para pensar que isso é feito em um evento. O evento é um evento; que a pessoa não gosta, mas era um evento demonstrativo também. De algumas ações que talvez pudesse FACILITAR as escolas, mas no encontro de Bertioga, o avanço foi mais... É preciso lembrar esse efeito de demonstração que as pessoas só ficam nele, mas as escolas estavam apresentando o que elas estavam fazendo também, e, assim, o que que elas entendiam que era possível fazer.

Não houve uma processo formativo continuo ofertado pelo MEC para escolas a fim de tratar em profundidade as questões políticas e filosóficas, ou mesmo operacionais, relacionadas com o ProEMI. Cada Secretaria de Educação se encarregou de informar às escolas o que deveriam fazer para serem incorporadas ao programa.

No documento de 2011, o Programa Federal definiu que, na elaboração dos PRC, as escolas deveriam: estimular "a atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas"; focalizar a "leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas

---

[78] No estudo *Ih!Novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio Rio de Janeiro*, Viveiros Júnior (2013, p. 43) analisou as "percepções dos professores de ensino médio envolvidos no Curso de Formação Continuada oferecido no âmbito do ProEMI, em 2009. O curso foi realizado, por meio da parceria MEC-Sesc", para os professores das escolas públicas, das diferentes regiões do país, que estavam inclusas na fase experimental do programa. Assim, o pesquisador concluiu que o ideário discursivo central (sentido político) da proposta do MEC é, simplesmente, "formar mão de obra qualificada para atender um mercado cada vez mais competitivo e consumidor" (VIVEIROS JÚNIOR, 2013, p. 37). Para chegar a esse resultado, o pesquisador realizou análise de cartas produzidas pelos educadores e de 150 questionários respondidos pelos professores nesse primeiro curso de formação do ProEMI, que tinha por interesse apresentar da legitimidade social e da forma de operacionalização do programa em âmbito nacional, segundo informação prestada por Carlos Artexes Simões. Analisando os textos expressos no estudo de Viveiros Júnior (2013), é possível apreender que ocorreu um processo de silenciamento dos princípios teórico e filosófico do programa federal, durante a exposição do conteúdo político-pedagógico do ProEMI pelo pesquisador. Assim, não foi realizada a interpretação das diretrizes do programa, considerando o ideário da escola unitária como elemento estrutural da política educacional. Logo, o principal aspecto político da proposta federal: o campo de disputa ideológica instituído durante a criação de uma política nacional no Brasil, especialmente quando se trata do ensino médio não profissionalizante para a classe trabalhadora, foi suprimido como objeto de análise.

[79] Participaram do evento 1.1280 professores das Secretarias de Educação Básica, além de gestores, coordenadores e funcionários das escolas públicas de 18 estados[79] que aderiram ao Ensino Médio Inovador. (VIVEIROS JÚNIOR, 2013).

as áreas do conhecimento"; garantir a promoção de "atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento", e fomentar atividades de produção artística, esportivas, corporais e de "comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento" (BRASIL, 2011a). Embora essas orientações não sejam uma novidade no campo discursivo oficial, pois a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) 1996 e os Parâmetros 1999, assim como os Temas Transversais 1997, documentos produzidos como alicerces filosóficos e políticos confrontantes com a educação unitária, já apontam esses elementos como fundamentais para a educação básica. A novidade do ProEMI está no financiamento direto (que pode ser exclusivo)[80] do MEC para operacionalização das práticas de tempo ampliado formuladas pelas escolas.

Considerando que as escolas são indicadas pelas Secretarias de Educação e cabe ao Estado a responsabilidade final pelo adequado desempenho das atividades do projeto, era "natural" que as unidades de ensino selecionadas fossem aquelas que tinham (têm) um "bom" relacionamento com a gestão governamental em vigor.

Como já apontado, uma das orientações do ProEMI é que as escolas se articulem com outras instituições como "Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais" (BRASIL, 2011a, p. 18). Em face disso, o determinante oficial também poderia ser uma "brecha" para as entidades formativas de perspectiva crítica se articularem diretamente com o espaço escolar para garantir o movimento de contrainternalização no interior da escola capitalista de forma mais sistemática e objetiva, especialmente as instituições de pesquisa, pois os recursos financeiros do ProEMI poderiam ser utilizados para "contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior: apoio técnico relativo a informações técnicas e gerenciais necessárias ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores" (BRASIL, 2011a, p. 20). A despeito da possibilidade político-administrativa, não encontramos, nas escolas pesquisadas, a presença de instituições de classe (sindicato ou movimento social) ou universitárias realizando atividade em parceria com as escolas, de forma estrutural, com o uso dos recursos provenientes do ProEMI. Ao contrário, em alguns casos, as atividades do ProEMI foram associadas, informalmente, às atividades de programas universitários como o Pibid (Escolas B e D).

[80] Os discursos de implantação de práticas inovadoras do ambiente escolar usualmente estão estruturados pela fomentação de parcerias para financiar o desenvolvimento de atividades extracurriculares.

Observa-se o distanciamento da escola com as entidades sociais (movimentos sociais, sindicais e universitárias) como uma perda, pois a ampliação das atividades pedagógicas e da qualidade das práticas escolares, em parceria com outros sujeitos políticos e sociais, pode pôr em circulação conhecimentos e sentidos que não estão circunscritos pela atual, quase indissociável, correlação entre os saberes das disciplinas obrigatórias e os testes dos programas de verificação do desempenho intelectual estudantil, instituídos pelo MEC e pelas Redes Estaduais de Educação.

Portanto, é na formulação das práticas e seleção dos conteúdos dos Projetos de Reestruturação Curricular que estavam as possibilidades de produção de saberes e do pensamento necessários à classe trabalhadora, visto que o ProEMI possibilitava a criação de ações pedagógicas de diferentes formatos: "**disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias**." (BRASIL, 2011a, p. 13, grifo nosso). A liberdade de criação possibilitava a inclusão de temáticas e atividades sociais diversas e a serem realizadas com diferentes instituições sociais de forma organicamente criada, objetivada e experienciada por períodos longos; visto que uma disciplina, por exemplo, poderia ser desenvolvida nos três anos consecutivos do ensino médio e com saberes acumulativos e com a participação de diferentes sujeitos institucionais ativos no interior da escola.

Ainda que o lugar político (escola unitária) em que se inscreve teoricamente o ProEMI não seja explicitamente citado nos documentos orientadores da execução do programa dos anos 2011, 2013 e 2014 e seus textos-diretrizes se organizem em uma perspectiva de ordem técnico-administrativa, o ProEMI tem-se configurado como uma possibilidade para o desenvolvimento de ações estruturais no interior da escola (mesmo sob a égide da pluralidade pedagógica), porque as práticas a serem criadas trata-se de ações curriculares, não extracurriculares, como é comum nos discursos que apontam para parceria das instituições de ensino com outras entidades sociais.

Acrescente-se, o MEC não tem nenhum mecanismo de controle direto sobre a seleção, criação para a execução político-pedagógica das práticas escolares. Embora faça parte das ações estruturais do ProEMI: o Monitoramento e Avaliação do Programa (BRASIL, 2009d),[81] a escola, *lócus* de estudo exploratório, que iniciou a programa em 2010, até 2014, não havia passado por nenhum processo de avaliação de suas atividades de forma direta. O meio de verificação de suas ações restringiu-se ao envio de relatórios descritivos à Secretaria de

[81] Referência ao Parecer CNE/CP n.º 11/2009, que aprovou a execução do ProEMI pelo MEC.

Educação do Estado. Esse parece ser um tipo de monitoramento mais flexível, tendo em vista que a avaliação da qualidade do ensino público ofertado, no Brasil, tem como parâmetro primordial a elevação dos índices de desempenho estudantil.

Segundo o entrevistado Carlos Artexes Simões, inicialmente, o Inep deveria ser o principal responsável pelo processo de avaliação do ProEMI, em escala nacional:

> Se você pegar o documento original, verá que o acordado é que o Inep faria essa avaliação e foi responsabilidade do INEP. Eu acho que era razoável, e qualquer outra avaliação pelas universidades deveria ser feita também, mas estávamos apostando que o Inep poderia fazer esse acompanhamento. Isso foi feito muito, e de forma muito superficial. Foi feito um levantamento, na verdade, do desempenho dessas escolas, que entraram no programa pelo Inep, assim, a avaliação daquilo que era possível. Havia no Inep muitos dados das escolas, foi feito o levantamento desses dados, do censo escolar e o resultado deles, e a participação do Enem foi uma delas. Então, na verdade, avaliação só foi acontecer mais tarde, quando a Universidade Federal do Paraná fez um projeto de avaliação do programa. Eu acho que os resultados estão a partir dessa avaliação.

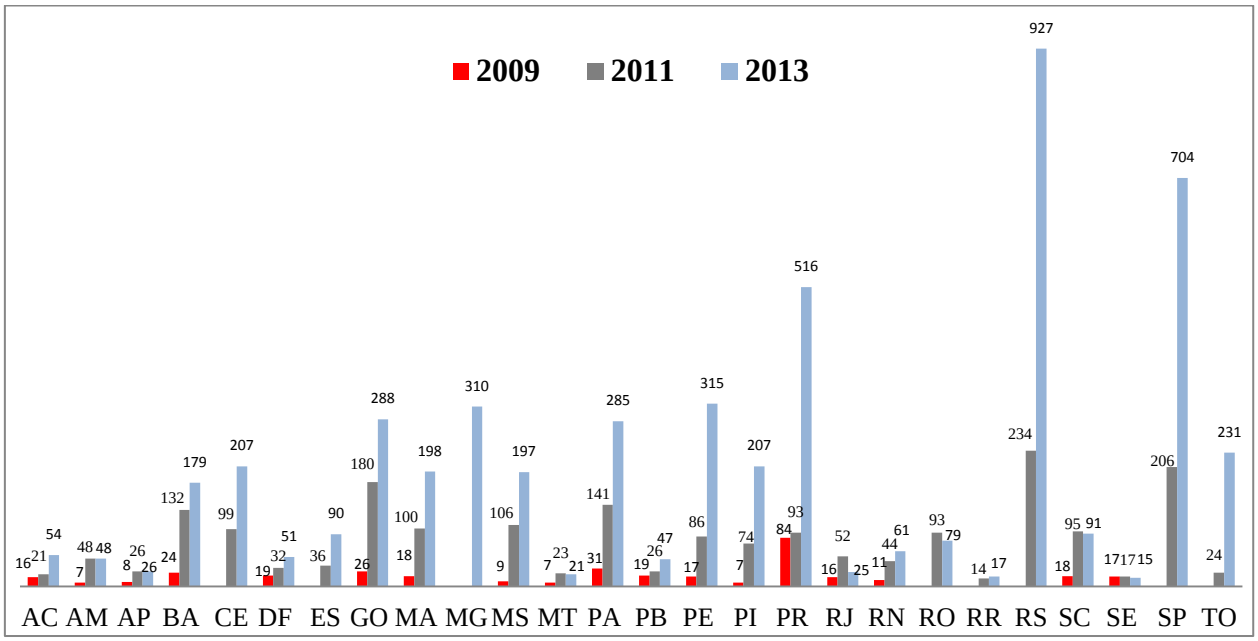
Os documentos de 2013 e 2014 prescrevem que: "A avaliação e acompanhamento do Programa serão realizados pela Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital, por meio do Sistema PDE Interativo." (BRASIL, 2013a, p. 31; 2014a, p. 24). Todavia, esses mecanismos de avaliação não propiciam às escolas obter um retorno sobre a qualidade das atividades realizadas e identificar o tipo de contribuição que têm dado para a reconfiguração do ensino médio em âmbito nacional.

Como dito na introdução deste estudo, o ProEMI surgiu como um experiência piloto, porém, mesmo sem ter passado por um sólido processo de avalição que demonstrasse resultados qualitativos e quantitativos, o programa foi gradativamente expandido pelo MEC (Gráfico 1).

Em três anos de execução, ocorreu um acréscimo de 1.465% no número de escolas atendidas pelo programa federal. Mais que o interesse pela diversificação do currículo escolar, o dado demonstra a urgente necessidade de redefinir a forma de financiamento do ensino médio no Brasil e o grau de "instabilidade pedagógica" dos sistemas de ensino, pois, para que a adesão seja realizada, é necessário o interesse e anuência da Secretaria de Educação do Estado. Logo, qualquer sistema de ensino que tenha alguma estabilidade financeira e curricular não se insere em um processo de reformulação curricular sem estabelecer um período mínimo para realizar um exame das possibilidades e limites da inserção do programa nas escolas, e quando realiza a inclusão das unidades de ensino, na condição de prática

experimental, precisa de tempo para avaliar os efeitos sobre a rotina pedagógica das escolas e formação dos alunos, para então decidir ou não pela continuidade do convênio.

Gráfico 1 – Evolução do número de escolas no ProEMI por UF*



Fonte: Dados disponibilizados por COEM/SEB/MEC, exercício 2014.

* Não participaram da primeira etapa do ProEMI, em 2009, os estados Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins.

Segundo os relatórios da SEB/MEC dos anos de 2008-2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, os gastos com o ProEMI foram progressivos e acompanhados pela elevação da adesão do número de escolas, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Número de estados e escolas: realização a adesão e valores gastos com ProEMI no período 2009-2014

Período	Número de Estados participantes	Número de escolas inseridas no Programa	Valores
2009	14	161	10.800.000,00
2010	14	355	22.570.000,00
2010-2011	18	358	Complementação não identificada
2012	25	2004	109. 006.000,00
2013-2014 (Ciclo)	Dado não identificado	5.671	169.004.000,00

Fonte: Relatórios de Gestão da SEB/MEC dos exercícios 2008-2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Embora o programa apresente baixos valores para o financiamento das práticas escolares reestruturadas, se considerarmos as demandas concretas das instituições de ensino, é importante destacar que a expansão do ProEMI, visto exclusivamente como recurso para o financiamento das propostas curriculares dos estados, foi uma das propostas do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED, 2012a, n.p.),[82] cuja perspectiva é que o programa federal permita "[...] a inclusão e o respectivo financiamento de outros projetos e iniciativas dos estados e instituições privadas parceiras".

A reivindicação do Consed foi chancelada pelo MEC, por meio da parceria instituída, em 2012, com o Instituto Unibanco, para o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

O Projeto Jovem de Futuro foi criado em 2007, pelo Instituto Unibanco, como "tecnologia de gestão escolar". A ação gerencialista é ofertar apoio financeiro e técnico as escolas públicas de ensino médio, com vista a promover a elevação dos índices de aprovação das escolas no Ideb (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

No primeiro ciclo do projeto (2007-2013), participaram escolas de quatro estados brasileiros: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em 2012, quando foi instituída sua vinculação ao ProEMI, seis estados da federação, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e São Paulo, associaram o projeto às suas políticas de gestão educacional.

O ProEMI/JF capacita gestores e técnicos das Secretarias de Educação para apropriação das diretrizes da "Gestão Escolar para Resultados" (INSTITUTO UNIBANCO, 2015). O principal mecanismo pedagógico do programa é a "supervisão direta e intensiva" dos trabalhos do corpo gestor das escolas e a realização de exames comparativos visando acompanhar os níveis de desempenho cognitivo do corpo estudantil nos exames universais de aferição de aprendizagem.

Assim, o ProEMI/JF assemelha-se nas configurações administrativas e pedagógicas às práticas desenvolvidas no cenário educacional pernambucano, quando ocorreu a articulação do ProEMI com Programa de Educação Integral, que está sustentado pela Tecnologia da Gestão para obtenção de resultados, como analisaremos na seção 5.

[82] Em dezembro de 2012, o Consed, representado pelos secretários de Educação dos Estados do Acre, Distrito Federal, Paraíba e Tocantins, apresentou ao então ministro de Educação, Aloizio Mercadante, o documento *Proposta para avanços no ensino médio*, para servir de "base para a construção de ações de curto, médio e longo prazo a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como eixo a reformulação curricular, ampliação da educação em tempo integral e maior investimento em infraestrutura" (CONSED, 2012b).

Porém, o processo de centralização e de controle do trabalho docente parece ser mais intenso nos estados que fazem adesão ao ProEMI/JF do que naqueles que adotaram o programa federal como ação complementar. No ProEMI/JF, oferta-se formação em Metodologias Pedagógicas, na modalidade a distância, que pretendem orientar (ou determinar) os conteúdos e as práticas a serem desenvolvidas como atividades não disciplinares (Quadro 2).

Quadro 2 – Formação para professores do ProEMI/JF

Agente jovem	Metodologia Mobilização e Articulação
Entendendo o meio ambiente urbano	Metodologia Pedagógica
Entre jovens – Língua Portuguesa (1.º e 3.º anos)	Metodologia Pedagógica
Entre jovens – Matemática (1.º e 3.º anos)	Metodologia Pedagógica
Introdução ao Mundo do Trabalho	Metodologia Pedagógica
Jovem Cientista	Metodologia Pedagógica
Valor do amanhã na Educação	Metodologia Pedagógica

Fonte: Instituto Unibanco (2015).

Observava-se que duas das formações (Entre Jovens) estão diretamente relacionadas com o ideário de eficiência e produtividade que se quer fixar às escolas, tendo com referência elevação do desempenho estudantil em áreas de conhecimento conexas às provas universais de verificação de aprendizagem. Desse modo:

> Durante o ciclo de três anos de atividades nas escolas de intervenção, cada estabelecimento de ensino deve atuar para conquistar os resultados apontados em seu Plano de Ação. A meta é aumentar em 25 pontos as médias de proficiência em língua portuguesa e matemática, além de diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho 'baixo', na escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), de final do Ensino Médio. O pacto prevê ainda que as instituições aumentem em pelo menos 10% os índices de aprovação nessa etapa escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 25).

Observa-se, portanto, o funcionamento da política do silêncio (como substituição de sentidos) na articulação entre os interesses do MEC e do Instituto Unibanco para constituição do ProEMI/JF, pois a perspectiva original do ProEMI era diversificar as práticas pedagógicas a fim de atender às demandas formativas dos jovens, criar outra identidade para o ensino médio e, consequentemente, obter melhores desempenhos do corpo estudantil, como descreve o primeiro documento orientador do Programa:

> A *identidade do ensino médio define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante*. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe *identidade unitária* para esta etapa da educação básica e que *assuma formas diversas e contextualizadas*, tendo em vista a realidade brasileira.

> *Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário*. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.
>
> [...] na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; *Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos*; Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, *priorizando a interlocução com as culturas juvenis*. (BRASIL, 2009d, p. 4-5, grifos nossos).

O ideário inicial – "*uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário*" – (SILVA, M., 2013, p. 74) foi formalmente sobreposto, com a instituição do ProEMI/JF, pela perspectiva da produtividade, demonstrada por resultados "mensuráveis", como sinônimo de qualidade no ensino público.

Em um processo contraditório, o programa federal que surgiu (pretendendo tornar-se) como um recurso político contraposto à existência da escola "monocultural", com conhecimentos e práticas disciplinares hierarquizados e gestão vertical, torna-se uma ferramenta, de atributo financeiro, já que seus conteúdos teórico, filosófico e político foram silenciados, para a materialização de práticas pedagógicas que produzam sentidos favoráveis à continuidade de um modelo de escola que reforça a histórica e estrutural fragmentação/dualidade do ensino médio brasileiro.

O ProEMI/JF assume as mesmas orientações atribuídas à ampliação da jornada de ensino e do currículo escolar para o ensino secundário em outros países da América Latina: elevar o rendimento estudantil e capacitar para as demandas imediatas do mundo do trabalho. Semelhantemente ao que ocorre com o *Bachillerato* mexicano, citado na seção 4, o Instituto Unibanco, na qualidade de idealizador e gestor direto, pretende que o:

> programa, ao assumir essa nova dimensão, *tenha um impacto social decisivo e mensurável, contribuindo efetivamente para aumentar a escolaridade dos jovens, que precisam* **concluir a educação básica para prosseguir seus estudos ou ter as condições mínimas de acesso ao moderno mercado de trabalho**. Com o objetivo de avaliar os impactos do ProEMI/Jovem de Futuro, também foi firmada uma nova parceria, dessa vez com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que atuará nesse processo. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 7, grifo nosso).

A conjunção "ou" não funciona no enunciado, apenas como um conectivo entre orações, mas como um indicativo de que é possível aos sujeitos da escola realizarem ou estarem sujeitos a assumir oposições específicas após o fim da escolarização básica; assim, podem "*concluir a educação básica para prosseguir seus estudos ou ter as condições mínimas de acesso ao moderno mercado de trabalho*". Assim, o prosseguimento da formação e o acesso ao trabalho como direitos sociais são tratados como se fossem elementos dissociados e uma opção individual, por isso o uso de um recurso linguístico ("ou") que significa alternância e exclusão.

Ainda, no enunciado, a educação secundária é apresentada como ferramenta política capaz de solucionar os problemas sociais:

> falta de acesso à educação é o principal fator relacionado à pobreza, a conclusão do nível médio está intrinsecamente vinculada às condições necessárias para a ascensão social. *A qualidade e os anos de ensino nessa etapa escolar definem a situação socioeconômica do indivíduo, uma vez que fornecem os requisitos básicos para a entrada no mercado de trabalho, que hoje exige um mínimo de 11 anos de escolaridade*, mesmo para o exercício de atividades básicas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11, grifo nosso).

Como o Programa Mais Educação, o ProEMI/JF assume o trabalho voluntário como um dos seus pilares de sustentação. "O Instituto Unibanco compartilha com a Fundação Itaú Social a gestão do programa Voluntários Itaú Unibanco". Dois projetos são desenvolvidos: Estudar Vale a Pena e o Mentoria Jovem. O primeiro tem como interesse estimular, "a reflexão sobre os benefícios dos estudos para o aluno do ciclo, estabelecendo *uma correlação entre educação, renda e empregabilidade*". O segundo vida estimular "atitudes de responsabilidade social, econômica e ambiental, ampliando a visão de mundo e os horizontes culturais do jovem" (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 46-47, grifo nosso).

Todavia, ao contrário do Programa Mais Educação, que incentiva a parceria com instituições culturais, universitárias[83] e/ou pessoas – agentes culturais, monitores e estagiários (BRASIL, 2011b) – que tenham experiência em realizar trabalhos pedagógicos com público escolar: "profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos" (BRASIL, 2011b, p. 15-16), o ProEMI/JF se estrutura pela parceria entre suas instituições do setor empresarial e bancário

[83] "que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado." (BRASIL, 2014b, p. 2).

para estabelecer os conteúdos pedagógicos dos projetos formativos complementares às disciplinas clássicas (nucleares) do ensino médio.

Em 2013, um documento Orientador do ProEMI, em versão preliminar, foi elaborado pelo MEC e enviado às Secretarias de Educação; depois da consulta, o texto final foi publicado com a substituição da expressão "reestruturação curricular" por "redesenho curricular" (BRASIL, 2013a). É importante lembrar que esse movimento ocorreu um ano após a formulação do documento do Consed (*Proposta para avanços no ensino médio)* e da criação do ProEMI/JF, e o termo reestruturação carrega como sentido político a perspectiva de enfrentamento de questões sociais, não só pedagógicas, por meio das práticas escolares. Assim, divergimos da análise de Jakimiu (2014, p. 88, grifo da autora), ao afirmar que:

> a mudança de termo tenha ocorrido com o intuito de aproximar-se mais dos fundamentos do ProEMI, pois, ao analisarmos os termos do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc., enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em 'começar de novo'. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI. 'Começar de novo', portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino.

O significado do termo reestruturação que deveria dar sentido às práticas pedagógicas do ProEMI, como ação política indutora, estava diretamente relacionado com o ideário de "superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional" (BRASIL, 2008a, p.4). Então, ocorre o silenciamento da base filosófica do programa que, em 2009, apresentou, pela primeira vez no Brasil, o ideário da educação integral (escola unitária) como fundamento para as políticas de ensino médio regular. Como afirma Jakimiu (2014, p. 76), já no documento de 2011:

> a discussão conceitual acerca dos fundamentos teóricos que orientam as ações do ProEMI não são mencionados, especialmente a discussão acerca da busca pela formação integral com base unitária, que se consolidaria a partir da articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Segundo essa pesquisadora, os fundamentos teriam sido suprimidos no documento orientador de 2011, porque ficaram "subentendidos" em razão da existência de documentos preliminares, que apresentavam a escola unitária como marco teórico (Diretrizes Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as matrizes de

referência do novo Enem), e já haviam sido publicizados pelo MEC no período de divulgação do documento orientador de 2011.

Apesar do processo de silenciamento teórico imprimido aos textos oficiais do ProEMI e de sua limitação operacional, como política complementar, a investida governamental possibilitou, em sua trajetória inicial, ampliar o espaço de disputa ideológica a respeito do sentido social e político que deveria ser atribuído ao ensino médio, que teve como implicação a criação de Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2012).

Pode-se afirmar que, no Brasil, a ampliação do tempo escola no ensino fundamental está em consonância com os objetivos da maioria dos países da América Latina, porém, para o ensino médio, pela existência de propostas de âmbito federal e estadual, os programas podem apresentar algumas diferenças em relação aos países analisados (México e Chile).

Por conseguinte, a análise do desenvolvimento da implantação do ProEMI em Pernambuco, associado a um Programa de Gestão por Resultados, possibilita captar as tendências formativas estabelecidas para o ensino médio em tempo ampliado e os diversos efeitos que esse tipo de articulação pode provocar no processo de reestruturação das práticas escolares do ensino médio público, objeto de discussão das seções 5 e 6.

5 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: PROPOSTA, PRÁTICAS E CONTRADIÇÕES

Apresentadas, nas seções anteriores, as condições materiais (determinações econômicas, sociais e políticas) que produziram e puseram em movimento a rede discursiva que dá sentido à ampliação do tempo escolar como elemento (re)qualificador do ensino público, nesta seção apresentam-se as descrições e interpretações resultantes do trabalho de observação direta realizado nas escolas e dos exames dos documentos oficiais e das análises e interpretações dos discursos dos sujeitos das escolas, que ofertam o ensino médio de tempo ampliado em Pernambuco.

Sendo o sentido de um discurso historicamente determinado (ORLANDI, 1994), isso implica que é preciso conhecer as condições de produção e a memória discursiva que lhe dá sustentação para captar seus possíveis efeitos. Assim, apresentam-se as condições políticas e econômicas que possibilitaram a implementação da Tecnologia da Gestão por Resultados como alicerce político e pedagógico das Erems, o processo de reformulação das práticas de gestão escolar dele derivado e os significados e sentidos instituídos pela implantação do PEI sobre o trabalho docente e as práticas curriculares das escolas públicas de ensino médio de Pernambuco.

Destarte, realiza-se a análise dos discursos dos sujeitos (gestores, professores e estudantes), para identificar a relação escola-comunidade instituída no processo de implantação do ensino médio de tempo integral em Pernambuco e os lugares ocupados pelo gestor e pelo professor na constituição e "operacionalização" das Erems; ainda, conhecer as estruturas materiais das escolas que ofertam o ensino médio de tempo integral.

Compreendendo, também, que, ao realizar um questionamento, na condução de uma entrevista ou grupo focal, o pesquisador está situado em lugar ideológico: o de quem provoca o interlocutor a posicionar-se politicamente. Apresentamos, quando necessário, nas exposições dos enunciados dos sujeitos das escolas, as questões realizadas no ato das entrevistas e dos grupos focais para captar os significados (e sentidos) das respostas dos participantes da pesquisa.

5.1 Fundamentos políticos, ideológicos e pedagógicos do Programa de Educação Integral de Pernambuco

No período de 2004-2014, Pernambuco experienciou um ciclo diferenciado de produção econômica. Tal processo foi o resultado de investimentos e parcerias estabelecidas com instituições públicas e privadas para a efetivação da "refinaria de petróleo, de um estaleiro de grande porte, um pólo de poliéster, uma unidade de produção de hemoderivados e outros ainda em negociação", "com a atração de alguns investimentos para o Complexo Industrial Portuário de Suape", "com a expansão da fruticultura irrigada do entorno do município de Petrolina" e "com a expansão das atividades de confecções do Pólo Caruaru/Toritama/Santa Cruz do Capibaribe" (LIMA, SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 525, 532). E, ainda, a criação da infraestrutura (rodovias, estádio poliesportivo e readequação do aeroporto) para o recebimento dos jogos da Copa Mundial de Futebol realizados no estado de Pernambuco em 2014.

Assim, o discurso oficial expresso no Programa Parcerias Público-Privadas de Pernambuco afirmava que:

> Com as Parcerias Público-Privadas o Estado poderá disponibilizar para a população mais e melhores infraestruturas e serviços e, como conseqüência, mais emprego e mais crescimento, sem incorrer em mais endividamento e, ainda, sem incorrer nos mesmos riscos que correria contratando estes mesmos projetos através da Lei 8666. (PERNAMBUCO, 2007, n. p.).

Em um cenário produtivo que possibilitava a ampliação do número de vagas de empregos, a economia tornou-se o elemento central das políticas governamentais, inclusive no campo educacional.

O movimento de associação com instituições privadas, portanto, também foi estendido às políticas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento do modelo de escola *charter* na rede estadual de ensino público. Essas instituições são "financiadas em parte pelo governo e em parte pela iniciativa privada" e "operam livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas" (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10). Na suspensão das leis e regulamentos oficiais, outros princípios políticos, técnicos e pedagógicos podem dar sentido às práticas escolares. No caso da escola *charter* foi possível "contratar professores segundo critérios próprios, desenhar seus currículos e oferecer uma carga horária maior" (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10). Essas foram as estruturas adotadas para as unidades de ensino médio que iniciaram a experiência de ampliação da jornada escolar em Pernambuco, desde 2004,

com a criação dos Centros de Ensino Experimental (Procentros), que visavam ser uma saída para redução dos gastos públicos com educação e adotavam a "Tecnologia Empresarial" como fundamento político, administrativo e pedagógico da rede estadual de ensino público.

Em uma ação de parceria entre a Secretaria de Educação, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE),[84] o Instituto Telemar e outros parceiros,[85] o ensino médio de jornada ampliada começou a ser operacionalizado no Ginásio Pernambucano – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) –, como projeto piloto de institucionalização da gestão compartilhada entre o setor público e privado.

Por adotar "padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial", os centros (denominados, em 2008, de Escolas de Referência em Ensino Médio) passaram a funcionar "como pólos irradiadores das experiências desenvolvidas com êxito no ensino médio". Nesses centros, as empresas privadas eram responsáveis pelo investimento e o estado pelo custeio (MAGALHÃES, 2008), e em virtude da redução dos custos para o Estado, o Procentro tornou-se a política pública (fim) para o Ensino Médio em Pernambuco.

Ao contrário dos modelos dos *voutchers,* "vales educacionais que permitem que os pais possam matricular seus filhos em escolas privadas de sua escolha", e das *charters schools*, organizações privadas com ou sem fins lucrativos", que "recebem recursos públicos para fornecer serviços educacionais", implantados nos Estados Unidos e apontados por diferentes estudiosos como solução para otimizar gerenciamento e redução do gastos públicos (VELOSO, 2011, p. 225, 227), o efeito da parceria público-privado foi maior para o Estado pernambucano; no começo, porque a iniciativa privada financiava uma significativa parte dos investimentos com o ensino. Todavia, essa nova relação implicava, como em outros tipos de arranjos público-privados, a redução da autonomia e autoridade do Estado e a interferência direta do setor corporativo na formação dos jovens da classe trabalhadora (os estudantes da escola pública estadual).

Considerando as discussões de Adrião (2006) e Adrião et al. (2009) sobre a efetivação de parcerias público-privado no sistema de ensino do estado de São Paulo e dos resultados

[84] "O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela promoção da melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Para isso o ICE atua diretamente no Ensino Médio através dos seus parceiros IQE – Instituto Qualidade no Ensino – e IAB – Instituto Alfa e Beto –, bem como no Ensino Médio Integral, Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano. Estimulando a mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial, em particular, o Instituto produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas [...]." (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2010).

[85] Parceiros que colaboraram com o financiamento para montagem da estrutura física do primeiro Procentro: ABN-AMRO/Bandepe, Chesf, Odebrecht, Philips e Avina.

expostos no estudo de Roseane Silva (2013)[86] sobre a composição do ensino público de turno ampliado em Pernambuco, é possível conjecturar que o aumento no número de parcerias/convênios entre o setor público e privado constituiu-se como mecanismo de privatização e mercantização da educação básica pública e obrigatória. O ideário formativo é reproduzir na escola pública a consciência corporativista mercantil (NEVES, 2002).

Na mesma perspectiva de associação com o setor privado, o governo de Eduardo Campos (2007-2014),[87] estruturado por meio de uma coligação partidária, Frente Popular de Pernambuco,[88] já no primeiro ano de administração, em 2007, transferiu a gestão das escolas do Programa de Educação Integral, estruturador das Escolas de Referências em Ensino Médio, para a Secretaria Executiva de Educação Profissional (SILVA, R., 2013) e estabeleceu a parceria,[89] segundo Dutra (2012),[90] como atividade colaborativa, não como ferramenta estrutural da gestão das escolas públicas estaduais, como estava definida no projeto da gestão governamental precedente (2003-2006), que criou a proposta de ampliação do tempo escolar em Pernambuco.[91]

Em um movimento de ordem administrativa, e sem a interferência do Conselho Estadual de Educação,[92] que não legisla sobre a reformação curricular e estrutural das escolas de ensino médio não profissionais, as Escolas de Referência em Ensino Médio foram criadas por meio de uma Lei Complementar (Lei n.º 125 de 10 de julho de 2008) e, no mesmo processo, foi estabelecido um cronograma de atividades:

---

[86] O estudo concluiu que a associação do setor público com instituições privadas para o desenvolvimento da formação profissional em escolas de tempo ampliado em Pernambuco provocaram a "institucionalização dos ideais privatistas e mercadológicos no sistema escolar público" (SILVA, R., 2013, p. 7).

[87] Em abril de 2014, o gestor renunciou ao cargo de Governador para concorrer à eleição para presidente da República. O candidato à Presidência tinha sido Ministro de Ciência e Tecnologia (2004-2005) e exerceu dois mandatos como governador de Pernambuco (2007-2014).

[88] Historicamente sobre a liderança do PSB, e a partir de 2006 contando com a agilidade política de Eduardo Campos, a Frente Popular de Pernambuco vem sendo constituída a cada eleição por partidos políticos ideologicamente diferentes.

[89] A parceria tem sido apresentada, pelos discursos oficiais, como principal forma de obter ganhos e reduzir os *déficits* sociais na região Nordeste. Nos anos 1990, essa região começou ser observada como pouco atrativa às empresas compradoras e posta na condição de parte periférica do programa nacional de privatização da União (CHAVES; BALTAR, 1994). Por conseguinte, o estado de Pernambuco foi o primeiro da região Nordeste a criar e implantar um dispositivo oficial que regulamenta o regime de parceria, a Lei Estadual n.º 10.904, de 4 de junho de 1993 (PERNAMBUCO, 1993), que dispõe sobre a concessão de obras públicas ao setor privado. O objetivo do dispositivo oficial é legitimar e viabilizar condições para a realização de consórcios e contratos entre o Estado e empresas privadas para a efetivação de ações sociais em que o Estado seja deficitário. Portanto, os contratos iniciados em 2001 com a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) correspondem a ações precursoras e exemplares de privatização da educação pública, pois, em Pernambuco, a parceria tornou-se, na última década, uma prática intrínseca da gestão pública no campo educacional.

[90] Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra foi gerente geral do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

[91] A proposta de oferta do ensino médio em tempo integral foi originada do governo de Jarbas Vasconcelos (2003-2006), com a criação dos Procentros.

[92] Realizamos três visitas ao Conselho Estadual de Educação e uma pesquisa na biblioteca da instituição, mas não encontramos documentos que tratassem do Programa de Educação Integral do Estado.

> O objetivo era implantar escolas específicas para o ensino médio – escolas de referência – com capacidade para atender 50% da demanda para o ensino médio até o final da década de 2010. Definiu-se um cronograma de implantação dessas escolas, de acordo com o seguinte escalonamento: em 2007: 07 escolas; 2008: 31 escolas; 2009: 52 escolas; 2010: 57 escolas, totalizando 147 escolas. (DUTRA, 2012, p. 1).

Para garantir os recursos necessários à expansão do ensino de tempo integral na rede estadual, o governador da época, Eduardo Campos, obteve "um empréstimo com o Banco Mundial para América Latina no valor de 154 milhões de dólares", para reformular o modelo de Gestão do Sistema Educacional, a partir da implementação do Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (Pernambuco Education Results and Accountability – PERA), sigla em inglês, que financiou a "modernização e operacionalização do sistema de monitoramento de estudantes individuais e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)". A dívida contraída reforçou a parceria do governo do Estado com o credor, que, em 2005, estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento do Programa Educação de Qualidade – EDUQ (THE WORLD BANK, 2009), que consiste em um mecanismo de financiamento das políticas educacionais do Estado. Portanto, para responder às aspirações do credor, o Estado instituiu um postulado teórico-administrativo e pedagógico de origem mercantil, a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (Tear) para garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores.

Usualmente, o investimento de órgãos internacionais nos sistemas de ensino tem como contrapartida a determinação de que os estados desenvolvam ações de ensino que focalizem a obtenção de resultados positivos nos programas nacionais e, especialmente, internacionais de avaliação do desempenho estudantil, como o Programme for International Studend Assessment (PISA), cujos instrumentos de verificação de aprendizagem não consideram os contextos socioculturais dos alunos e alunas dos países e regiões onde são aplicados. Em tal panorama, os conteúdos e objetivos curriculares têm sua importância social suplantada pelo valor gerencial, como ocorre em diversos países da América Latina.

Em verdade, o levantamento e a comparação entre o desempenho dos estados e países no campo educacional deveriam instituir-se como elementos provocadores das políticas sociais. Porém, segundo Santomé (2013), os exames padronizados elaborados por instituições internacionais e aplicados em países com características socioeconômicas e culturais diversas têm servido como ferramenta de centralização e de controle do currículo escolar, como

expediente que direciona os conteúdos e os procedimentos de ensino em escala internacional. Também, segundo Robertson e Dale (2011), os resultados dos exames são utilizados por agências de crédito e de interesse territorial, como o Banco Mundial e o FMI, para justificar a necessidade de adesão dos países em desenvolvimento aos programas de financiamento de políticas educacionais, que tenham como fim: a formação de mão de obra, visando à elevação do desempenho econômico.

Segundo Shiroma et al. (2008), a "cultura por resultados", foi adotada pelo governo federal em 2003. No campo educacional, ela se materializa na criação do PDE, que possibilita o financiamento complementar da educação básica, por meio do firmamento de "contratos de adesão" a programas específicos, lançados pelo governo federal, como o PME e ProEMI, e pelo compromisso que devem assumir instituições de ensino de estabelecer metas contundentes com os interesses das políticas nacionais e passíveis de "avaliações de resultados", por meio de exames padronizados como o Ideb, Enem e Provinha Brasil.

Embora tenha sido elaborado em uma perspectiva progressista, o ProEMI pode ser visto, segundo a reflexão de Shiroma et al. (2008) a respeito das ações associadas ao PDE, como um artifício governamental também incluso na perspectiva político-operacional macro: a "gestão por resultados", que busca produzir mais resultados com menos recursos. É importante lembrar que o programa federal tem sido implantando nas escolas por meio do contrato de adesão realizado "pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital" (BRASIL, 2013a, p. 23). Ainda, cada unidade de ensino deve elaborar um "plano de metas para melhoria do índice escolar" (BRASIL, 2011a) e deve ter como objetivo ofertar uma formação que possibilite a participação dos estudantes no Enem (BRASIL, 2011a, 2013a, 2014a).

Ao contrário do ProEMI, que se configura por uma rede polifônica de sentidos, os discursos oficiais do PEI possibilitam entender que o interesse do programa estadual é promover a formação de capital humano e o aumento dos índices de desempenho estudantil nos exames universais de aprendizagem. Para tanto, ações de exclusão política e seletividade social e profissional podem caracterizar-se como elementos estruturais para implantação do ensino de tempo ampliado, como analisaremos nas reflexões a seguir.

5.1.1 A relação escola-comunidade no processo de implantação da escola de tempo integral em Pernambuco

No Brasil contemporâneo, o discurso oficial, que tem sido predominante a respeito da função social da escola secundária, define duas atribuições para esse nível de ensino:

“academicista (preparação para o vestibular) e a técnica (preparar para o trabalho)” (GARCIA, 2009, p. 17). No caso de Pernambuco, a formação para o mercado competitivo é o alicerce político das diretrizes para a formação dos jovens no ensino médio. Assim, ao contrário do discurso ideário de proteção social da infância e juventude ou do direito à educação, comum à maioria dos governos dos países latino-americanos, que instituíram políticas de ampliação do tempo escolar (analisados neste estudo), a “Tecnologia Empresarial” não trata a ampliação do tempo escolar e a diversificação das atividades pedagógicas como ação afirmativa – recurso de compensação de um direito que foi suprimido da classe trabalhadora (MOLL, 2012); ou como meio de promoção, tal qual nas democracias ocidentais, de igualdade de acesso e oportunidade escolar e de mobilidade social.

O que a perspectiva pedagógica mercantil pretende é ofertar um “mínimo comum”, um currículo padrão, a todos os estudantes, e criar um sentido único para escola; tratá-la como uma empresa de “propriedade coletiva”, que deve ser gerenciada pelo Estado, porém tendo como objetivo a formação de um trabalhador capaz de ser “independente e polivalente” (RAMOS, 2001), empreendedor. Deseja fazer crer que busca instrumentalizar o jovem para torná-lo um adulto que desenvolveu as habilidades comportamentais necessárias para tornar-se empregável (OLIVEIRA, 1999) e de promover, por mérito individual, a própria ascensão socioeconômica.

> Supõe-se que, assim, o trabalhador poderia se manter constantemente em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, podendo transitar por diversas atividades. Em síntese, a competência para a laboralidade seria a base da polivalência. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, o discurso, inscrito na formação discursiva do mercado, declara que a eficiência na oferta dos serviços públicos no campo educacional associa-se ao estabelecimento da *desburocratização* e da *meritocracia*, vistas como os meios qualificados para garantir o apropriado desempenho na formação dos recursos humanos. O ideário põe em funcionamento mecanismos de organização, monitoramento, avaliação e de controle do trabalho dos servidores públicos, estabelecendo metas e indicadores de desempenho individuais e coletivos, e comportamentos ideais: impessoalidade e do formalismo; tratando os efeitos das políticas públicas como consequências da qualificação profissional e da *performance* individual.

Porém, para tornar-se um discurso hegemônico no cenário escolar, a “Pedagogia por Resultados” (SAVIANI, 2007a) precisa da adesão das outras instituições sociais (como a

família) à sua proposta gerencial e pedagógica. Necessita também suprimir a influência política (e a participação) dessas instituições na definição das modalidades de ensino ofertadas na rede pública e dos conteúdos e práticas escolares.

Assim, em razão de seu teor conservador e classista, as reformas educacionais gerencialistas, como a Tear, para ser operacionalizada, precisam controlar o trabalho do seu corpo técnico: os gestores e os professores, e moldar o tipo de intervenção possível aos seus "beneficiários": o aluno e a comunidade, na composição do currículo. Logo, sendo o PEI uma das estratégias da Tear para produzir a eficiência, a eficácia e a produtividade na rede pública de ensino de Pernambuco, trataremos da relação estabelecida pelas escolas estudadas com as comunidades onde estavam inseridas no processo de implantação do ensino integral de Pernambuco.

É preciso lembrar que a Tear tem como base de sustentação o gerencialismo, que "é uma expressão política do neoliberalismo" (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 7), o qual, desde os anos 1990, tem-se materializado em reformas "na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar". Assim, é preciso conhecer os determinantes históricos, políticos e econômicos de âmbito macrossocial que têm dado sentido aos discursos produzidos nas extensões sociais micro, como as comunidades onde estão inseridas as Erems.

Em um estudo que analisou a posição do BM e do BID em relação à organização e objetivos da educação secundária na América Latina, os pesquisadores Cesar Tello e Jefferson Mainardes (2014, p. 155) concluíram que essas organizações internacionais "[...] mantêm uma continuidade discursiva em termos ideológicos em relação a documentos publicados na década de 1990",[93] que apresentavam o receituário neoliberal como opção para qualificar a educação pública. Ou seja, focalizavam:

> a) a descentralização com ênfase na necessidade de incrementar os níveis de autonomia escolar; b) os mecanismos de avaliação do rendimento acadêmico; c) a profissionalização docente em termos de '*accountability'* e d) a otimização da qualidade educativa em uma perspectiva gerencial. (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 155).

No documento *Ampliar oportunidades y construir competências para los jóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria*, publicado em 2007, é possível observar que o

[93] Os pesquisadores realizaram a análise dos documentos *Ampliar oportunidades y construir competências para losjóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria* e *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*, produzidos respectivamente pelo Banco Mundial, em 2007, e pelo BID em 2012.

Banco Mundial (2007b, p. 20) considera a educação secundária um investimento necessário para os países em desenvolvimento, pois "La educación secundaria es parte vital de un ciclo virtuoso de crecimiento económico, dentro del contexto de una economía del conocimiento global". Porém, embora, seja importante para o mercado, esse nível de ensino é observado como um recurso "produtivo" (geração de capital humano) oneroso para os cofres públicos e, por isso, não deve ter a prioridade nos investimentos do Estado, que necessita criar formas de potencializar seu custeio "pela comunidade ou pela empresa privada local" (BANCO MUNDIAL, 2007b, p. 160).

Esse postulado político está em estreita correspondência com as diretrizes da Tear apresentadas no documento *TEAR: Tecnologia empresarial aplicada à Educação: gestão e resultados* (LIMA, 2009), elaborado em parceria com o Grupo Empresarial Odebrecht, que serve de ferramenta formativa e manual de instrução a ser seguido pelos professores e gestores das escolas públicas de Pernambuco. Nele, a escola é apresentada como um ambiente economicamente produtivo que

> Desde a Educação Infantil, [...] deve criar oportunidades para o aluno aprender a praticar os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e prazerosa. Deve, também, habilitá-lo a ingressar no mundo de trabalho moderno e competitivo, focado na formação técnica e profissional, no comportamento social, na aptidão para o trabalho em equipe e na capacidade de tomar iniciativa. (LIMA, 2009, p. 29).

Nesse movimento, a Tecnologia de Gestão por Resultados caracteriza-se como uma ferramenta técnica e ideologicamente neutra, que promove o desenvolvimento econômico e social, que pode e deve ser aplicada pelos governos e sociedade que desejem construir

> uma escola com capacidade de preparar líderes e liderados para assumirem postura empresarial, envolvendo: planejamento, execução, avaliação e correção dos desvios, em tempo hábil; de se enxergar e se sentir como empresa produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; de formar cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades. Enfim, a escola que enxerga aluno em sua inteireza e, ao, mesmo tempo, em sua incompletude, capaz de formar novas gerações de lideres, de superar a expectativa da comunidade e de apresentar resultado ao investidor social (o Estado), devendo, necessariamente, motivar o estudante a ser parceiro na construção de seu projeto de vida e conscientizar os pais ou responsável do seu papel de educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento. (LIMA, 2009, p. 13-14).

O discurso do mercado situa a escola como se fosse uma "empresa sem fins lucrativos", não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador. O Estado é tratado com um "investidor social" (LIMA, 2009), não como uma estrutura política de organização e controle social. Assim, a argumentação em torno da função social da escola:

"preparar líderes e liderados" pretende vigorar a mistificação da existência da divisão desigual do trabalho como um fenômeno histórico natural, que deve ser racionalmente coordenado (empresariar) pelo mercado, e cabe à escola situar-se como uma ferramenta técnica, capaz de estabelecer a seleção da meritocracia como elemento justo e vital ao desenvolvimento socioeconômico, como prescreve o discurso político neoliberal (GENTILI, 2010).

Ainda, o discurso do mercado aloca em papel secundário a participação do jovem e de seus familiares no processo educacional; esses devem apresentar-se como "parceiros", ou seja, como colaboradores da "empresa produtora de riquezas morais" (a escola).

Por conseguinte, é possível captar, partir do discurso de professores que lecionam as disciplinas de "Direitos Humanos" e Matemática, o movimento vertical a que são submetidos comunidades, escolas, professores e estudantes no processo de implantação do PEI:

> **Pesquisadora** – Como é que foi retirar as quintas séries, transformar semi-integral, ou seja, só ter ensino médio, e o próprio ensino médio nessa modalidade de ensino (integral)? Como foi feito esse diálogo com os pais? Como foi esse processo?
>
> **Professor Allium** – Como a escola é no bairro nobre de (-), a clientela da escola não é, não mora aos arredores. Pode perceber que é só prédio. Então, a gente pega o pessoal da redondeza, que é do bairro de (-), é, (-), porque a linha de ônibus de (-) para aqui, [...]. Tem um alunado grande de (-), que não tinha seis anos atrás. (sete anos atrás) o pessoal vai descobrindo essa escola e mandando para cá. É...sim/ Como é que é feito? Quando a gestora comunica a gente da decisão, ela diz que vai ter uma reunião com os alunos para comunicar a eles essa mudança que vai acontecer, e também com os pais, aí tem, ela faz essa reunião. Inclusive, há pais que a procuram dizendo que o filho ajuda em casa, ajuda na mercearia... é,... toma conta do irmãozinho porque não tem com quem ficar. A gente tenta conversar, contornar a que fique, mas a gente perde alguns alunos com relação a isso. A rotina deles não permitia que ele ficasse na escola o dia todo. A gente perde alguns alunos, mas ficam muitos. Tem a reunião, é comunicado aos pais, é comunicado os horários, como é a rotina. A questão da alimentação; tudo é comunicado, os pais ficam conscientes. Eu acho que eles assinam um documento, que eles assinaram um termo dizendo que aceitavam que os filhos ficassem na escola, e a escola teria essa condição de horário para os filhos deles.
>
> **Pesquisadora** – Esse diálogo com os professores quando foi se tornar integral vocês tiveram esse processo? Como é que aconteceu esse processo: a escola agora vai tornar-se integral? Como foi essa relação da escola com a Secretaria da Educação?
>
> **Professor Allium** – É. A gestora já chegou comunicando que a escola seria. Não tinha como mudar isso não, falou da realidade como é que era; eu já sabia dessa realidade, porque eu tinha uns amigos que faziam parte, que são professores de escolas integrais do (Semi), eu já sabia como é que era a rotina. Ela nos comunica que não tem como inverter. Ela fala também da rotina do horário, da mudança que vai ter e que os professores que estavam na escola tinham de continuar nesse sistema. Alguns, eu percebi no dia da reunião, ficam meio receosos, porque tinham dois, três contratos, por exemplo, manhã aqui, tarde na prefeitura, ou manhã aqui, tarde na particular, ou manhã em uma particular, a tarde aqui, e tiveram de optar. No meu caso, era esse, eu tenho dois contratos de concurso do Estado, eu trabalhava aqui pela manhã e à tarde em outra escola também do Estado. Essa escola é regular. Quando ela comunicou que alguns amigos meus já tinham

> falando assim para mim: ‘Quando acontecer, resolva a sua vida logo em outra escola.’ Aí eu fui conversar com a gestora da outra escola, dizendo que a escola (-) ia mudar e que eu ia ficar com a minha manhã e tarde ocupada e se tinha como me encaixar lá no turno da noite. Por sorte, tinha. Tinha um professor saindo do turno da noite. No momento seguinte a essa conversa, ela disse: ‘Tem. O professor da área de pesquisa está saindo e tem um contrato temporário para ficar, mas só que o efetivo tem prioridade.’ Ela disse: ‘Você quer ficar à noite?’ Não é que eu quero, eu vou ter de ficar, tenho de ficar. Aí a minha vida desde (-), é manhã, todas de manhãs no -(), e mais quatro/mais três tardes; duas com aula, uma com reunião. A reunião é na sexta-feira. E na escola da noite, na outra escola, eu passei por turno da noite. O meu contrato lá de 150 h/aulas é de segunda à quinta-feira, todas as noites. Então, é corrido. (2015).

> **Professora Rosa** – Teve reunião com os pais onde eles foram; houve uma palestra de esclarecimento do projeto e eles também assinaram um termo de compromisso, certificando-se de que aquele menino está participando da escola integral, que ele tem que ficar os dois turnos na escola, que não pode largar; na hora do almoço eles não podem largar. Tudo foi abordado. (2015).

É possível captar o processo vertical e autoritário a que foram submetidos os sujeitos da escola, pois o verbo “comunicar” aponta para a implantação como uma ação imposta às comunidades onde se inserem as escolas e aos sujeitos das instituições de ensino (professores, gestores e estudantes): “Quando a gestora comunica a gente da decisão”, “A gestora já chegou comunicando que a escola seria”, “ter uma reunião com os alunos para comunicar a eles essa mudança”, “é comunicado aos pais, é comunicado os horários, como é a rotina... é, a questão da alimentação; tudo é comunicado, os pais ficam conscientes”.

A legitimidade do processo de transformação da unidade escolar em ensino de tempo ampliado se realiza na ação de impelir os pais a produzirem uma materialidade formal de sua concordância com a ação governamental: “assinam um documento, eu acho que eles assinaram um termo dizendo que aceitavam que os filhos ficassem na escola”, “eles também assinaram um termo de compromisso. Se certificando de que aquele menino está participando da escola integral, que ele tem de ficar os dois turnos na escola”

Por conseguinte, o documento *Capacitação nos fundamentos da gestão integrada da educação*, que visa à “modernização da gestão pública” em Pernambuco, foi produzido, em 2007, pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial,[94] em parceria com o Movimento Brasil Competitivo,[95] para alcançar o objetivo central do sistema público de ensino de Pernambuco:

[94] O INDG é parte da Falconi Consultores de Resultados e funciona como uma consultoria empresarial, inspirada no paradigma de Qualidade Total, de origem toyotista, e tem como ação a aplicação de métodos de cumprimento de metas, resultados e gerenciamento de empresas.

[95] O MBC tem como objetivo tornar o setor e as empresas públicas mais competitivas no mercado produtivo. Quatorze estados da federação (AL, AM, BA, CE, ES, GO, MG, MS, PB, PE, PR, RJ, SC e SE) participam do movimento que é apoiado por empresas privadas, públicas e instituições representativas de classes como a CUT e a Força Sindical. (Site do MBC. Disponível em: <http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=parceiro&Itemid=27>. Acesso em: 13 nov. 2014.

"[...] melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referências as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério de Educação" (INDG, 2007, p. 1, grifo nosso). No manual, estão descritos os três marcos referenciais da Gestão Integrada da Educação (Gide):[96] Situacional, Doutrinal e Operativo, que devem ser seguidos pelos profissionais ligados às escolas (secretário de Educação, gestores e professores).

Embora seja parte do marco operativo das Erems, a Dimensão Administrativo-Comunitária (INDG, 2007), que aponta a "Relação Família-Escola" como elemento estruturador da proposta da Gide, não se encontrou nas instituições pesquisadas nenhuma ferramenta que possibilite a interferência, mediação ou participação da comunidade, em que está localizada a unidade de ensino na gestão administrativa e pedagógica.

A afirmativa da consultoria de gestão empresarial, INDG, contratada pelo governo de Pernambuco para "reestruturar" a gestão das escolas estaduais, é que a Gide trata-se de um método científico, o *Plan-Do-Check-Act (*PDCA), ou seja, planejar, executar, verificar e agir. A abordagem do método "científico" serve para dar a ele uma aparência de ação política e social legítima e justificar sua aplicabilidade como uma necessidade para as escolas que desejam ingressar em um "novo padrão de qualidade".

A desarticulação da escola com as demandas da Comunidade implica criar uma identidade cultural para a instituição de ensino que não se assemelhe às qualidades socioculturais do seu entorno, e, ao mesmo tempo, capacite as crianças a "planejar, trabalhar, e decidir em grupo" (LIMA, 2009, p. 174). Assim, "por esse método", a criança deve aprender:

> a organizar grupos de trabalho, negociar com os seus colegas para selecionar metas de aprendizagens, selecionar estratégias e métodos para alcançá-las, obter informações necessárias para solucionar problemas, definir níveis de desempenho desejados e expor e defender seus trabalhos. (LIMA, 2009, p. 174).

Portanto: "Nestas pedagogias auto-ativas e cooperativas, o professor é o orientador e o motivador para a aprendizagem." (LIMA, 2009, p. 174). Nessa proposta de gestão educacional, o papel da comunidade na composição das práticas da escola é secundarizado e o trabalho do professor é reduzido à aplicabilidade de técnicas de ensino e gestão de grupos

[96] A Gide também foi assumida como proposta administrativo-pedagógica dos sistemas de ensino dos estados do Rio de Janeiro e Ceará e no município de Manaus (sob a gestão do Instituto Aquila).

(Educação Personalizada em Grupo),[97] pois a efetivação e o sucesso do método são apresentados como o meio e o fim do processo de ensino-aprendizagem.

A implantação de um modelo-padrão de gerenciamento dos sistemas de ensino e das escolas é um mecanismo de silenciamento das demandas sociais e culturais e das necessidades pedagógicas dos jovens da classe trabalhadora; é uma forma de impor as práticas, os princípios e valores do Mercado como fins para formação dos estudantes das escolas públicas. Ao eliminar a participação política e pedagógica da comunidade sociocultural em que residem os estudantes, elimina-se a possibilidade de criação de práticas políticas necessárias ao ambiente escolar e à formação dos jovens. Cria-se, portanto, o espaço para o estabelecimento de um currículo monocultural, hierarquizado e inflexível, pois as metas numéricas e exteriores ao universo e cotidiano escolar são priorizadas, porque o objetivo primeiro do sistema de ensino passa a ser: "melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referências as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério de Educação" (INDG, 2007, p. 1).

O discurso pretende propagar a legitimidade da racionalidade e capacidade técnica de formulação e execução do currículo. Ainda, a criação de uma estrutura própria (a Erem) para efetivação de uma ação (o ensino de tempo integral) quer produzir o sentido de produtividade e eficiência do órgão criador e executor da proposta educativa. Logo, como as metas são definidas antes da comunicação aos pais e responsáveis pelos estudantes, limita-se o espaço para discussão das demandas formativas necessárias aos alunos inclusos em diferentes contextos socioprodutivos e que têm sua biografia e expectativas formativas marcadas pela classe a que pertence. Por conseguinte, esse tipo de produção discursiva oculta as relações de força e os interesses que dão sentido às propostas curriculares (APPLE, 2002), e por se apresentar como uma estrutura pronta e aparentemente favorável à comunidade, deve ter como consequência a aceitação consensual de todos os sujeitos da escola. Nesse cenário, segundo Santomé (2013, p. 84), o consenso é obtido porque:

> A utilização da linguagem mercantilista, com seus disfarces para conseguir o consentimento da população é caracterizada por uma generosa profusão de ideias pomposas que, na prática, funciona como conceitos vazios, tais como: transformação, modernização, inovação, dinamismo, iniciativa, criatividade, competitividade, etc. Estas palavras, como *slogans* de propaganda, são formuladas e aplicadas em contextos diretamente relacionados à economia, ao mercado de trabalho e aos serviços bancários, desconsiderando outras urgências e necessidades sociais, sem levar em consideração suas consequências nas dimensões da justiça

[97] A Educação Personalizada em Grupo é apresentada na gestão por resultados como uma ferramenta pedagógica que "com o apoio de roteiros tecnicamente elaborados [pelo professor]", desenvolve que "a capacidade de decidir, planejar e trabalhar em grupos vai se formando à medida que se permite à criação e ao adolescente ir construindo o conhecimento" (LIMA, 2009, p. 174).

> social e redistributiva na hora de avaliar. [...] Trata-se de palavras e discursos com poder suficiente para desarticular durante bastante tempo outros discursos mais políticos, e que até poucos anos atrás tinham mais poder de mobilizar os cidadãos e comprometê-los ativamente na luta por um mundo mais justo e solidário.

Ao longo das análises dos discursos oficiais e dos documentos estruturais do PEI, demonstra-se que os termos competitividade, inovação e tecnologia são os *slogans* que buscam produzir o consenso em Pernambuco. Tais palavras pretendem produzir o sentido de que a proposta de trabalho da Tear tem como propriedade ser eficiente e positiva ao desenvolvimento social da comunidade, pois estaria diretamente sintonizada com o mercado de trabalho, logo, apresenta-se capaz de promover a inserção dos jovens no mercado profissional. Todavia, segundo Santomé (2013, p. 85), as "conceitualizações de 'eficiência' [...] contemplam unicamente as relações entre resultados e investimentos, apostando em produzir mais com menos". Assim, o discurso oficial pretende fazer com que a comunidade acredite que, mesmo mantendo a estrutura física e humana das escolas, a Tecnologia Empresarial, por seu caráter de "inovadora", é capaz de produzir avanços no ensino ofertado e criar perspectivas profissionais para os jovens.

Para provar a eficiência da implantação da "Tecnologia Empresarial" no sistema de ensino, os governos tomam como recursos os exames padronizados de aferição de aprendizagem, apresentados como avaliações neutras, sem caráter ideológico, de reconhecimento universal, portanto, confiáveis.

É preciso frisar que os programas internacionais, nacionais e locais de aferição do desempenho estudantil focalizam prioritariamente o domínio de conhecimentos de alguns campos disciplinares. Isso faz com que as disciplinas do currículo escolar passem a ser organizadas de forma hierarquizada e em perspectiva formativa diferenciada não pela especificidade do conhecimento do campo disciplinar, mas por sua possibilidade de elevar as notas dos estudantes nos exames de rendimento estudantil e de disseminar procedimentos e conceitos que tenham alguma aproximação com as demandas formativas do mercado (APLLE, 2005). Assim, segundo Apple (2002, p. 93), as práticas pedagógicas desenvolvidas transmitem "noções de conhecimento abstractas" e realçam os problemas de aprendizagem dos conteúdos disciplinares como questões de natureza e interesse técnico, não social.

Segundo Goodson (2013), as práticas curriculares inspiradas nos regimes do padrão de qualidade do mercado e nas diretrizes dos exames universais de desempenho estudantil são ferramentas restritas de gestão e avaliação escolar que promovem a estigmatização e marginalização das instituições de ensino e de seus sujeitos (alunos, professores e gestores).

O processo de implantação das Erems, por seu caráter vertical, qualifica-se não como recurso político de qualificação social do ensino médio, mas como forma de fragmentar, muito mais, a relação da classe trabalhadora com a escola – os moradores da periferia e dos bairros populares.

Considerando a realidade descrita, é possível afirmar que o programa de ensino de tempo integral implantado em Pernambuco pode ser caracterizado como uma ação política burocrática e complicada (APLLE, 2002), porque se realiza por meio de "[...] um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um homem metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados" (MOTTA, 2000, p. 12-13). É por meio do controle das informações e do desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas que o programa busca atingir as metas preestabelecidas. De tal modo, precisa distanciar a comunidade das práticas curriculares para evitar possíveis questionamentos provocados pela ausência das condições estruturais necessárias às Erems e por negligenciar as demandas formativas de ordem profissional e cultural requeridas pela comunidade.

Assim, o discurso do PEI se insere em uma perspectiva que Apple (2002) denomina de "Currículo como um sistema de propaganda", ou seja, que busca criar a ideia de integração entre os interesses de diferentes instituições sociais (Mercado,[98] Estado,[99] escola,[100] comunidade e sociedade).[101] Na busca por obter o consenso das comunidades, dois argumentos foram fundamentais: o comprometimento em ofertar uma formação profissional inicial aos estudantes, por meio da formação para o empreendedorismo[102], e o esforço para elevar o desempenho intelectual, que possibilitaria o ingresso no ensino superior via Enem.

Ainda, o discurso parece querer expor que a formação nas Erems pode ser um recurso educacional de implicações sociais positivas de caráter imediato. Tal intenção poderia explicar a constante divulgação, em diferentes espaços midiáticos, no período de 2007-2014, dos resultados da *performance* do corpo estudantil nos programas de avaliação de desempenho dos alunos do ensino médio. Esse tipo de ação, segundo Apple (2002, p. 87), tem "a capacidade de seduzir" e tem como interesse promover adesão dos sujeitos para realização (e criação) de ações conectadas com objetivos criados por outrem, mas que devem

[98] Apresentada como se fosse uma instituição neutra (não ideológica) e indutora de práticas produtivas necessárias ao bem-estar econômico e social dos indivíduos.
[99] Apresentado como se fosse uma instituição política capaz e responsável por articular e atender aos interesses das diferentes classes e grupos sociais.
[100] Descrita como a agência operacional das políticas estatais.
[101] Empreendida, no discurso oficial, como um conjunto formado por grupos e classes sociais, que apesar das divergências ideológicas, teriam como interesses comuns: o desenvolvimento econômico e social de todos.
[102] Discutem-se as propriedades do empreendedorismo no currículo das Erems na seção 6.

passar a fazer parte do seu interesse individual. Segundo o autor, esse tipo de materialidade pode produzir o sentido de consistência social em relação à ação político-governamental realizada e indicar os caminhos pedagógicos a serem seguidos pelos outros profissionais e instituições de ensino que pretendam demonstrar sua "eficiência profissional" e "qualidade educacional".

Apple (2002) observa que as diretrizes que estimulam a competitividade entre as escolas (e seus professores e alunos), especialmente aquelas que obtêm ou oferecem ganhos financeiros mediante a elevação do desempenho estudantil, podem ter como efeito a inversão de princípios políticos, pois o trabalho pedagógico passa a ter como meta primordial promover a escola. Desse modo, a essência e importância da relação aluno-escola deixa de ser a necessidade de formação do estudante, que é substituída pela obrigação de *visibilidade administrativa e social da unidade de ensino.*

Por conseguinte, é pela exclusão da comunidade (pais e alunos) no processo de elaboração e vivência do currículo do ensino médio de tempo ampliado, e tentando promover o consenso sobre o valor e necessidade social da escola administrada por um corpo técnico especializado, que o PEI ampliou o processo de hierarquização das instituições de ensino e de estigmatização de professores e alunos.

Observamos esse movimento como ampliação da hierarquização, porque o sistema de ensino de Pernambuco tem como estrutura histórica a presença da centralização administrativa e da diferença na qualidade do ensino ofertado entre as escolas. Segundo Oliveira (1991, p. 79), na década de 1980:

> As escolas tradicionalmente privilegiadas funcionavam em prédios bem equipados e localizados nos melhores bairros, com professores bem superior às necessidades das matrículas efetuadas. Esse era o caso, por exemplo, dos Centros de Estudos Supletivos (CEESU) existente no Recife, Petrolina , Salgueiro e Arcoverde. Muito bem instalados em prédios apropriadamente construídos para implantação de novas metodologias de ensino, esses Centros além de congregaram um número excessivo de professores, apresentavam percentual irrisório de aprovação, tal como demostrou estudo realizado por técnicos da Secretaria, do DERE da capital e professores dos próprios centros. [...]
> Enquanto naqueles Centros e naquelas escolas verifica-se excedente de professores, nas escolas de menos status, situadas em bairros mais populares ou de periferia, era difícil assegurar o funcionamento das classes. Os professores reagiam a essa localização, sendo tarefa das mais difíceis promover os remanejamentos necessários a fim de distribuí-los mais racionalmente na rede**.**

No estudo realizado por Valdemberg Dias da Silva (2013), para tratar das condições materiais das escolas regulares e das Erems em Pernambuco, os resultados apresentados pelas instituições nos exames padronizados de avaliação do desempenho estudantil estão

diretamente associados à quantidade e qualidade do acesso aos recursos estruturais, pedagógicos e financeiros a que a escola teve acesso. Tem menor importância a influência do tipo de gestão estabelecido para a elevação do desempenho acadêmico. Assim, no tempo presente, o ensino focando nas provas padronizadas simula a ideia de compatibilidade entre o a gestão administrativa efetivada no setor público e o desempenho estudantil alcançado. Por isso, as escolas são pressionadas a exibir bons resultados nos exames para garantir sua *visibilidade profissional e social.*

Ao condicionar o desempenho estudantil ao alcance das metas do Ideb estabelecidas pelo Ministério de Educação, o PEI restringiu o papel educacional da escola e da comunidade do entorno. Isso porque a introdução das regras do PEI no interior das escolas geram demandas político-administrativas e pedagógicas para gestores e professores, respectivamente, que só podem ser atendidas plenamente se for negado à comunidade (aos pais e alunos) seu papel social e político de instância consultiva, colaborativa e deliberativa sobre as práticas escolares.

Diferentes estudos têm apontado a interlocução entre a escola e a comunidade como elemento que promove a melhoria da qualidade do ensino público (DOURADO, 2007; LUCK, 2006; MOTTA, 2003). Segundo Hora (2002, p. 59), é preciso ter: "O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias."

No estudo *Qualidade da educação: conceitos e definições*, coordenado por Luiz Fernandes Dourado (2007, p. 3), realizado com o objetivo de identificar as *"*condições, dimensões e fatores fundamentais do entendimento do que seja Educação de Qualidade" para os "países membros da Cúpula das Américas", o pesquisador afirma que a concepção de educação de qualidade ou "escola eficaz" configura-se como um ideário complexo e polissêmico, estruturado de acordo com o contexto político, governamental, econômico e cultural dos Estados Nacionais e com os aspectos endógenos de cada sistema de ensino. O estudo também observa que as "dimensões extrínsecas ou extra-escolares" são determinações que podem tornar-se entraves ao processo de ensino-aprendizagem, porque:

> o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. (DOURADO, 2007, p. 13).

Possivelmente, foi por não considerar (e mesmo por tentar silenciar) os determinantes socioeconômico-culturais dos estudantes e as estruturas materiais das escolas públicas pernambucanas que as Erems foram implantadas com um reduzido número de alunos matriculados e com alto índice de evasão.

Com base nos dados do Portal Qedu 2010-2013,[103] selecionaram-se 12 das 22 escolas da GRE Recife Norte inclusas no PEI, e participantes do ProEMI, para demonstrar o processo evolutivo de redução de matrícula que têm sofrido as unidades de ensino de jornada integral e semi-integral (Tabela 5).

Tabela 5 – Redução de matrículas nas Erems, 2010 a 2013

	EREM	**Número de matrículas por ano no EMR[104]**				**Redução de matrículas no período %**
		2010	**2011**	**2012**	**2013**	
Integral	Ageu Magalhães	**341**	296	209	**273**	**20%**
	Estadual de Beberibe	**506**	455	509	**322**	**36%**
	Padre Nércio Rodrigues	**549**	487	396	**307**	**44%**
	Alfredo Freyre	**935**	853	699	**557**	**61%**
Semi-Integral	Ginásio Pernambucano	**1029**	733	630	**694**	**33%**
	Oliveira Lima	**519**	260	266	**378**	**27%**
	Aníbal Fernandes	**624**	352	224	**164**	**73%**
	Álvaro Lins	**1719**	1690	1216	**852**	**49%**
	Sizenando Silveira	**1298**	737	488	**526**	**60%**
	Clotilde de Oliveira	**738**	689	633	**678**	**9%**
	Padre Machado	**659**	599	429	**303**	**55%**
	Mardônio de Andrade Lima Coelho	**715**	727	498	**482**	**33%**

Fonte: Qedu, 2014.

Embora as escolas tenham sofrido o impacto da transferência de estudantes do ensino fundamental para as redes municipais de ensino, e dos alunos da EJA para outras instituições (públicas e privadas), a redução majoritária de matrículas e a ampliação da evasão tem ocorrido na formação dos jovens, dos bairros e comunidades periféricas da cidade do Recife, em "idade de cursar" o ensino médio.

[103] Trata-se de um portal virtual que disponibiliza, de forma aberta e gratuita, dados sobre a qualidade do aprendizado dos estudantes e estrutura material das escolas públicas e privadas.

[104] Ensino Médio Regular, de alunos com idade entre 15 e 17 anos.

Na primeira entrevista focal realizada na escola campo da pesquisa exploratória, houve muita dificuldade em ordenar as falas, pois os estudantes falavam ao mesmo tempo, "num movimento de desabafo[105] permanente"; os alunos do 3.º ano e não incluídos no PEI, mas participantes de três atividades vinculadas ao ProEMI (Disciplinas Cultura Corporal e Cultura Pernambucana e Rádio), apresentaram as seguintes informações e sentimentos a respeito da implantação do PEI na escola.

> **Entrevista Focal 1 (m)** – No caso de alguns anos passados para cá, mudaram algumas disciplinas e a carga horária tem que ficar mexendo.
>
> **Entrevista Focal 1 (m)** – A gente ainda vai para o escanteio, assim.
>
> **Entrevista Focal 1 (f)** – O primeiro ano é que pegou tudo.
>
> **Entrevista Focal 1 (m)** – Não devia ser assim, devia pelo menos ligar, dar atenção um pouquinho para o 3.º ano, que é os que estão no 1.º ano o mascote da escola.
>
> **Pesquisadora** – Poderia ter sido diferente? Vocês acham que dá para ser feito diferente?
>
> **Entrevista Focal 1 (m)** – Dava, não deveria ser focado tanto no 1.º ano.
>
> **Entrevista Focal 1 (m)** – Porque tipo... o Enem, quando chegou, a gente ainda era 2.º, a gente tipo... [Outro falante] (Tinha que acompanhar eles, para igualar e ficar como eles)... só que a gente tinha problemas, tipo, almoço, um monte de coisas.
>
> **Entrevista Focal 1 (m)** – Foi praticamente ter pegado o que sobrou, colocou tudo no primeiro ano, aí mudou tudo para eles e o que sobrou, colocaram para gente, no caso.
>
> **Entrevista Focal 1 (f)** – Na verdade, tem um grupo de rejeição aqui. (2014).

Com a implantação do PEI na Escola A, a participação dos alunos do 3.º ano do ensino médio nas atividades vinculadas ao ProEMI restringiu-se, pois as ações do tempo ampliado foram direcionadas aos alunos participantes do PEI. Esse procedimento produziu um processo de exclusão no interior da unidade de ensino. Assim, aponta-se o sentimento dos alunos, porque eles podem se assemelhar aos dos alunos de outras comunidades onde as Erems são (e serão) implantadas.

Consequentemente, as transferências, evasões e exclusões entre os alunos nas escolas são um problema das escolas em processo de transição de regular para Erem. Onde se realizou o estudo empírico, o número de matrículas no ensino médio tem sido inferior aos anos anteriores. Logo, no processo de implantação do PEI, a evasão tem-se caracterizado como fenômeno estrutural, visando à organização da carga horária dos professores e à acomodação

[105] Termo utilizado pelos estudantes para explicar a necessidade de todos falarem ao mesmo tempo.

do perfil ideal dos estudantes. Desse modo, a unidade de ensino começa o ano letivo com o número de turmas, e com a evasão ou solicitação de transferências, reduz a carga horária dos professores, que, para não serem trocados de escola, ampliam o volume de projetos ou das práticas pedagógicas vinculadas ao ProEMI, ou assumem disciplinas que estão ou não relacionadas com sua área de formação como professor. Cria-se, portanto, o *currículo de tempo integral e as práticas diversificadas (complementares)*, sem a compreensão e consideração ampla das demandas socioculturais dos estudantes.

Pelos estudos de Charlot (2013), é possível compreender que a escola tem como tradição a busca pelo isolamento em relação à comunidade (sociedade). Tal distanciamento é ocasionado pela percepção de que as práticas sociais cotidianas e extraescolares se constituem por valores e princípios que podem colaborar com o desenvolvimento de uma personalidade individual destoante do projeto social (político e econômico) em vigor ou que se deseja implantar.

Ainda, as teorias pedagógicas tradicional e tecnicista têm como interesse a formação intelectual e instrumental, respectivamente, dos estudantes. Desse modo, tendem a não valorizar as atividades culturais e as formações promovidas por outras instituições sociais (como a família, por exemplo).

Sendo os principais objetivos pedagógicos da Tear: "preparar líderes e liderados" e "melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referências as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério de Educação" (INDG, 2007, p. 1), compreende-se a negação da participação da comunidade do entorno escolar, como segmento capaz de contribuir com a definição das práticas curriculares, como um recurso estrutural do PEI, ou seja, da Tear. Afastar-se da comunidade implica silenciar as problemáticas socioeconômicas e culturais enfrentadas pelos alunos e querer criar uma cultura escolar de propriedade transcendente à realidade (CHARLOT, 2013).

Porém, em um caminho contraposto às diretivas da Tear, os professores, os gestores e os estudantes, participantes das entrevistas e dos grupos focais, respectivamente, apontaram as atividades culturais não desvinculadas às disciplinas, e desenvolvidas por outros educadores ("oficineiros"), como estruturas basilares à implantação do tempo escolar ampliado e à constituição de um espaço de aprendizagem e socialização mais favorável ao desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes, inclusive para garantir a elevação do número de estudantes aprovados no Enem. A discussão está desenvolvida na seção 6.

É importante destacar que não encontramos nos documentos oficiais, que explicam os fundamentos e interesses políticos-pedagógicos do PEI (INDG, 2007; LIMA, 2009;

PERNAMBUCO, 2008a, 2010), argumentos ou justificativas para a ampliação do tempo escolar. O tempo não é objeto de reflexão teórica dos documentos oficiais que dão sustentação ao PEI. Na Lei Complementar (Lei n.º 125 de 10 de julho de 2008) que lhe dá sustentação jurídica, o termo tempo foi substituído pela palavra integral, que quer significar o tipo de formação a ser ofertada e a modalidade de escola a ser instituída (PERNAMBUCO, 2008a).

Assim, o tempo e a propriedade da formação ("integral") apresentam-se como elementos de conteúdos análogos. O suprimento da discussão teórica a respeito do que significaria a ampliação da jornada escolar para a requalificação do ensino público talvez seja um efeito do fato de o programa tratar-se de uma ação política instituída por uma Lei Complementar, cujo conteúdo político e pedagógico não teve a avaliação formal do Conselho Estadual de Educação ou do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, ou de qualquer outra instituição de caráter coletivo. O PEI foi elaborado e instituído seguindo, exclusivamente, as orientações da gestão governamental (2007-2015).

Observa-se que a exclusão da comunidade em que se insere a escola na elaboração das práticas de gestão e operacionalização das ações curriculares é um elemento estrutural do PEI, que, também, faz da segregação entre os alunos do ensino médio um elemento estrutural na reconfiguração do ensino médio ofertado pela rede estadual de ensino público.

5.1.2 O significado atribuído pela "Tecnologia Empresarial" ao trabalho docente na constituição do ensino de tempo integral em Pernambuco

No processo de formação escolar, a realização do trabalho docente está balizada por uma concepção de educação e por perspectivas em torno da função do professor e da prática de ensino (MORGADO, 2005). Sendo assim, discorre-se, nesta seção, a respeito das implicações das diretrizes da Tear sobre concepção de formação humana, que está subjacente ao trabalho pedagógico realizado nas Erems e sobre a perspectiva político-ideológica para o exercício da docência na constituição do ensino de tempo integral.

No campo político-pedagógico, o PEI tem como "filosofia" o ideário de Educação Interdimensional (DUTRA, 2013). A proposta está descrita nos trabalhos de Antônio Carlos Gomes da Costa[106] (2001; 2004; 2008), ex-consultor do Instituto Ayrton Senna, que realizou uma tradução didático-utilitária dos princípios do relatório produzido, em 1996, por Jacques

[106] Formado em Pedagogia, participou de atividades políticas relacionadas com a infância-juventude com o grupo de relatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e desenvolveu sua carreira profissional por meio da realização de trabalhos de consultoria no campo educacional.

Delors (2010), para apreciação da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, realizada pela Unesco em 1998.

A proposta de Educação Interdimensional apresenta os pilares como guias para o desenvolvimento do ser humano integral e a ideia de aproximação com a tecnologia empresária como estratégia pedagógica. Como resultado, o ensino escolar passa a ter função de criar condições para os jovens desenvolverem: "Competência Pessoal (aprender a ser), Competência Social (aprender a conviver), Competência Cognitiva (aprender a aprender) e Competência Produtiva (aprender a fazer)." (LIMA, 2009, p. 28-29). Essa última trata do "desafio da formação profissional" do corpo docente, que "não é ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos", mas, sobretudo, "**descobrir o como ensinar"**, como fazer evoluir essa aprendizagem para atender às constantes mutações do mundo do trabalho provocadas pelos avanços tecnológicos e científicos (LIMA, 2009, p. 28-29, grifo nosso).

Não se trata aqui de realizar uma análise profunda dos princípios que legitimam o texto da Unesco, pois esse trabalho já foi realizado por Newton Duarte (2001), que buscou demonstrar a conexão da proposta pedagógica com as teorias neoliberais. Segundo o pesquisador, analisando o texto de forma dialética, os lemas do "aprender a aprender", carregam uma perspectiva de valoração, que caracteriza alguns conhecimentos e práticas como ações positivas, e, em contraposição, define o que seriam os saberes e comportamentos sociais negativos para o desenvolvimento do ser social. Delibera, portanto, sobre que procedimentos e conteúdos devem ser objeto de ensino nos ambientes escolares para garantir o desenvolvimento do indivíduo capaz de autodefinir os conteúdos de seu interesse e administrar a própria aprendizagem (ser protagonista e empreendedor).

Nesse desenho pedagógico, o método científico ("**descobrir o como ensinar**") caracteriza-se como mais importante que o conhecimento científico, pois a aprendizagem do método carrega o sentido de desenvolvimento de habilidades, da autonomia e da competência cognitiva para escolha dos conteúdos de acordo com necessidades formativas individuais. Essas seriam condições primordiais para os indivíduos se adaptarem às transformações de uma sociedade competitiva, de valores e interesses constantemente mutáveis.

Segundo Duarte (2001, p. 28):

> o núcleo definidor do lema 'aprender a aprender' reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. Essa é a razão pela qual, em outro trabalho, caracterizamos os ideários escola-novista e construtivista como 'concepções negativas sobre o ato de ensinar.

Os quatro pilares do "Conhecimento ou aprendizagens fundamentais": aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, que constituem a Pedagogia do "Aprender a Aprender" descrita na citação anterior, devem moldar a "**cultura organizacional**" das Erems, cuja meta principal deve ser "aprimorar o intangível (riquezas morais) para produzir o tangível (riquezas materiais)" (LIMA, 2009, p. 81, grifos da autora), visando à reacomodação moral da força de trabalho (leia-se gestor, professor e jovens da classe trabalhadora).

A (re)formação moral e ético-política de inspiração empresarial (Tear) é assumida no discurso oficial do governo do Estado de Pernambuco como meio qualificado para a construção de princípios e ações produtivas no ambiente escolar. Esse movimento garante a produção de sentidos e a legitimação dos interesses, e hegemonia do mercado sobre a instituição estatal; restringe a socialização efetiva de um meio de produção: o saber (SAVIANI, 2009a). A ação cultural, vivida no movimento das atividades curriculares "incide de imediato nas formas de representação do mundo" pelos jovens (SAMPAIO, 2007, p. 26), pois o cultivo do ideário do desenvolvimento de um sujeito autorrealizável (empreendedor),[107] capaz e principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso, reforça a necessidade de autoafirmação pelo consumo (MÉSZÁROS, 2002).

Por conseguinte, no processo de instituição do PEI, o empreendedorismo se instituiu como disciplina de oferta obrigatória para escolas. Logo, alunos têm, em todos os anos do ensino médio, de tempo integral e semi-integral, pelo menos uma aula por semana da disciplina, cujos conteúdos e práticas devem harmonizar-se com os postulados das "instituições parceiras", que ofertam cursos[108] e visitações didáticas para estudantes a fim de "reforçar" as aprendizagens necessárias para o ingresso no "mundo de trabalho competitivo", e seguir as diretivas das instituições que são tomadas pela Tear como referência para internalização da postura empreendedora e empresarial: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Odebrecht, Instituto Ayrton Senna e Petrobras.[109] Como a política educacional de Pernambuco está situada na formação ideológica do mercado, há certo temor de que ocorra uma "contaminação ideológica marxista" no currículo escolar; assim,

[107] Todas as Erems têm a disciplina empreendedorismo como parte do currículo diversificado.

[108] Em 2014, acompanhamos o desenvolvimento de um curso (Projeto Conectado com o Amanhã) ofertado pela Junior Achievement e um shopping center, localizado na região metropolitana no Recife, para os alunos do primeiro ano do ensino médio. A Junior Achievement tem como lema "O desenvolvimento da educação para o mundo dos negócios" e tem o governo do Estado de Pernambuco como órgão apoiador (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2015).

[109] Essas são algumas das instituições que aparecem citadas no corpo do documento *TEAR*: *tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados* (LIMA, 2009), que deve servir de manual para a realização do trabalho administrativo e pedagógico dos gestores e professores das Erems.

sobre inspiração do ideário de Perrenoud (1995, 2000 apud PERNAMBUCO, 2012b) a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências como "expectativa de aprendizagem", os Parâmetros Curriculares de Pernambuco alentam:

> No âmbito profissional, **alguns autores de formação marxista se insurgiram contra o conceito de competência, ligando-o a tendências neoliberais**, cenários em que ao profissional seriam exigidas competências para resolver problemas de interesse das empresas, sem que algum auxílio lhe fosse dado para tal empreitada. Entretanto, estamos a defender o ensino em busca de competências escolares, assim como se falará de competências para ensinar, quando chegar o momento de trabalharmos os parâmetros de formação docente. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 26, grifo nosso).

Dessa perspectiva, as "competências escolares" apresentam-se como se fossem disposições de ordem técnica, não políticas, capazes de promover condições para o desenvolvimento de "aprendizagens significativas". A expressão também assume um caráter de neutralidade, pois se caracteriza como resultante e alicerçada na busca pela elevação do "capital" cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral dos estudantes. A formação política é suplantada pelo ideário da formação para a atuação no espaço imediato e universal, ou seja, significativa, pois a constituição de "Uma base curricular comum", mesmo que se destine a um estado específico – nesse caso, o estado de Pernambuco, não poderia furtar-se a trabalhar os saberes, as habilidades e as competências associados ao "ser universal", "ser brasileiro", "ser contemporâneo" (PERNAMBUCO, 2012b, p. 44).

É preciso dizer que "o sujeito [do discurso] é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado lugar e tempo. Com isso, ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, estando inserido num tempo e espaço socialmente situados" (GUERRA, 2003, p. 6, grifo nosso). No caso de Pernambuco, a Gestão por Resultados representa o interesse pela emergência de um mercado econômico mais produtivo. Assim, os dizeres já produzidos (memória discursiva) sobre a competitividade acirrada, resultante do desenvolvimento tecnológico, e a necessidade de adequação às novas demandas do mercado são os sentidos que dão sustentação ao discurso que focaliza a necessidade de maior aproximação da formação escolar com as demandas do mercado.

Para garantir o desenvolvimento do ser hodierno, a negociação qualifica-se como princípio democrático:

> Se os inevitáveis conflitos forem negociados ao longo do processo de elaboração/realização prática, como se propõe no projeto Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, aumenta significativamente a possibilidade de que o **currículo resulte em práticas reais muito próximas da**

> **proposta lega**l, uma vez que essa proposta, **originando-se dos debates entre todos os interessados, tem a possibilidade de atender a interesses e valores múltiplos e plurais**. [...]
> [Pois] o que está ao alcance da educação é a socialização dos saberes escolares. Esta é a verdadeira democratização da educação. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 34-35, 44, grifo nosso).

A proposta oficial assume um discurso deliberativo: "É sobre essa base de conhecimentos que as diferentes redes escolares do estado de Pernambuco podem e **devem** construir, num processo dialógico, uma diversificação dos conhecimentos." (PERNAMBUCO, 2012b, p. 34, grifo nosso). Nesse contexto, a negociação de conflitos apresenta-se como uma habilidade profissional, pois esses são fenômenos "**inevitáveis**" e por isso devem ser "**negociados**". Assim, cabe à escola solucionar seus conflitos em busca de adaptar seus interesses ao de uma nova conjuntura histórica:

> Com o advento da pós-modernidade, os estudos etnográficos e a pesquisa do cotidiano começaram a mostrar que, embora pertencendo a uma mesma classe social, as crianças e os jovens são diferentes uns dos outros (SLAVIN, 1993). Não que a ideia de coletivo deva ser descartada, mas o conceito de classe, sozinho, não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Entram em cena outras variáveis: etnia, cor, religião, gênero... O poder se pulveriza: é exercido não somente pelas classes hegemônicas sobre outras classes, mas entre grupos, intragrupos, pessoas sobre pessoas. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 38).

O discurso procura silenciar a existência da luta de classes como elemento estrutural das escolas e ainda legitima o pensamento que observa o poder público como responsável pelo controle das práticas cotidianas das salas de aula, para evitar a circulação de conteúdos e valores distanciados das competências escolares a serem desenvolvidas.

Desse modo, os parâmetros curriculares estaduais pretendem ser instrumento de controle das práticas docentes:

> Uma das maneiras de avaliar o que ocorre nas escolas é através da avaliação formal. A função declarada da avaliação formal é a de avaliar o grau em que o currículo formal é dominado pelos estudantes. **O currículo formal é, pois, uma forma de controle sobre o ensino**. **A administração escolar espera sempre que os professores não se afastem do programa e que sigam as recomendações oficiais sobre as metodologias de ensino**. Quando os 'afastamentos' do currículo são de pequena monta, são tolerados; entretanto, os **professores causam um tremendo desconforto quando ignoram conteúdos considerados essenciais ou introduzem noções estranhas às propostas pelo currículo oficial**. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 42-43, grifos nossos).

Tomado como indivíduo isolado e politicamente desvinculado dos conflitos e interesses sociais (e de classe), o professor é apresentado, no discurso oficial, como se fosse

uma “ilha subjetiva”, que age de forma intuitiva e impulsiva. Logo, o currículo é caracterizado como um instrumento de controle dos processos de ensino, ou seja, é visto como um recurso técnico para transmissão de conteúdos conceituais e procedimentais.

O discurso aponta as interações socioculturais dos professores, ocorridas em ambientes não escolares, como formações que podem influenciar negativamente o desempenho técnico do professor. Daí, a necessidade de implantação de um dispositivo formal, que esteja isento da influência pessoal do professor, resguardado das “noções estranhas”, que esse poderá importar da sua vida real (política, cultural, social, econômica, ética e estética) para sala de aula.

O sentido que se quer imprimir ao trabalho docente (eficiente) está diretamente relacionado com a capacidade do professor de executar “as metodologias de ensino**”**. Assim, o discurso trata o trabalho docente como uma ação de caráter técnico-instrumental e silencia sobre a capacidade de produção intelectual dos professores e sobre a existência de conhecimentos produzidos na experiência da atividade pedagógica, e necessários à especificidade da prática educativa.

Destarte, toda proposta educativa está sustentada por uma concepção de formação e pela definição de como deve ser realizado o trabalho docente (MORGADO, 2005). Por conseguinte, a assimilação de valores e comportamentos operacionais é o principal alicerce do discurso pedagógico do mercado. Assim, a Tear trata da reformulação das práticas escolares mediante três atitudes operacionais: “Entender, Aceitar e Praticar” os postulados empresariais. Cabe ao gestor (da escola) ter o “**espírito missionário; encarar o trabalho como missão e agir empresarialmente em benefício da coletividade**” (LIMA, 2009, p. 75, grifo da autora), ou seja, deve: “**mudar a si mesmo**, porque o Estado é apresentado como um **‘investidor social**’, cujo retorno produtivo está associado direta e primordialmente à capacidade individual de seus ‘funcionários-empreendedores’.” (LIMA, 2009, p. 33, grifo da autora). Esse ideário, também, deve ser assimilado pelos professores em um processo unidimensional e automático.

Segundo Hill (2003, p. 27), o controle do trabalho docente é necessário ao capital porque

> Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam

> entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível.

Por isso:

> o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação. (HILL, 2003, p. 27-28).

Tardif (2002), também, afirma que o trabalho docente ocupa uma posição estratégica na sociedade, mas, por suas condições materiais de realização, torna-se uma prática profissional desvalorizada. Segundo Oliveira (2007, p. 4), o trabalho docente se realiza em múltiplas dimensões e contempla "as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades". Logo, sendo um ato pedagógico com objetivos sociais e políticos necessariamente pré-definidos, é capaz de articular os interesses dos gestores escolares, dos estudantes e das comunidades. Esse movimento realiza-se por meio da criação de sentidos e significados coletivos para a profissão, necessários ao exercício do trabalho, e transpõem a execução da tarefa técnica didático-instrumental.

Destarte, Tardif e Lessard (2013, p. 195), em uma referência a Schmartz (1988), buscam descrever "os fins (e as formas) do trabalho docente" como um ato essencialmente humano:

> Todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascer durante a ação, por exemplo, pela pressão das circunstâncias. Além, disso, os fins dificilmente são dados de uma vez por todas. Sendo por natureza temporários, situando-se entre a antecipação e a realização. Eles mudam com o tempo da ação, modificam-se durante o trabalho, principalmente no contato com o objeto de trabalho, mas também em função dos recursos disponíveis, bem como das obrigações e contingências que não deixam de aparecer no decorrer do trabalho. Os fins também vão se transformando com a experiência adquirida pelo trabalhador. Essa experiência não se limita a produção dos resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações de trabalho.

Sendo um ato humano e contextual, o processo do ensino-aprendizagem não pode realizar-se sem a intervenção dos sujeitos que o constroem. Segundo Tardif (2002), o trabalho docente se desenvolve estruturado por saberes originários dos cursos de formação profissional: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares e Saberes Curriculares,

e por saberes produzidos e intercambiados no exercício da docência: Saberes Experienciais. O autor também trata do "saber social", que todo ser humano apreende e produz nas relações culturais e educativas (inclusive as escolares) experienciadas ao longo da vida, como uma importante contribuição ao exercício da docência.

Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999) também tratam das categorias Saberes Experienciais e Saberes da Experiência, respectivamente, como conhecimentos e práticas produzidos no interior das escolas e resultantes das múltiplas interações necessárias ao ato educativo.

Na perspectiva de reconhecimento do papel do professor como produtor de conhecimentos a respeito do seu exercício profissional, Gauthier et al. (1998) categorizam os saberes experienciais dos professores, investigados por meio de estudos empíricos como "Saberes da ação pedagógica". Esses saberes são elaborados no cotidiano das salas de aula e seu significado pedagógico está delimitado pelo contexto de trabalho do professor. Pimenta (1999) destaca que é importante que os "Saberes da Experiência" sejam objeto de interpretação, análise, crítica e transformação dos próprios professores que produzem, pois é necessário um permanente processo de reflexão sistemática e objetiva sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que selecionamos e das práticas que criamos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Segundo Saviani (1996), o exercício da docência realiza-se estruturado nos saberes: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular. O autor não aponta a existência de saberes da experiência docente como categoria de pesquisa sobre o exercício da docência. De acordo com ele, todos os saberes produzidos são resultantes da prática social e transformados por ela, por meio da reflexão filosófica e histórica e da atuação política, por isso a experiência do fazer pedagógico não pode ser tratada de forma isolada, como um saber em particular.

Embora apresentem divergências sobre as tipologias de saberes que estruturam o trabalho docente, todos os autores citados, descrevem o ato educativo como prática social e o papel do professor como uma ação intrinsecamente política, social e produtora de saberes. Porém, o lugar atribuído ao professor na política educacional (de Pernambuco) não é o de autor das práticas pedagógicas, mas o de executor de tarefas prescritas. Esse tipo de discurso político-administrativo tem como interesse definir o grau de autonomia na seleção dos conhecimentos e das práticas a serem experienciadas com os estudantes e os critérios de avaliação de desempenho profissional (ARROYO, 2013).

Considerando a avaliação como parte estrutural do currículo, organizado como "tríade: ensino-aprendizagem-avaliação", o discurso oficial determina: "O uso de provas não deve ser banido, mas sim, colocado como um recurso, entre diversos outros, com finalidade avaliativa." (PERNAMBUCO, 2012b, p. 49). Por conseguinte, são considerados como conteúdos e ferramentas pedagógicos: **o tempo intraclasse** (projeta-se a diversificação dos métodos de ensino para otimizar rendimento individual na sala de aula), **o espaço extraclasse** (acréscimo de outros espaços sociais como ambientes de ensino), o **livro didático**, apresentado como disseminador do saber socialmente produzido, e **o contrato didático**, concebido como negociação entre alunos e professores para estabelecer as "regras justas" de convivência. Desse modo, seguindo a tendência pedagógica liberal tecnicista, sustentada pelo estabelecimento de conteúdos fixos de ensino, procedimentos de ensino prescritos, avaliações padronizadas (TYLER, 1977), que acarreta intensificação e desqualificação do trabalho docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), Pernambuco tem adotado uma política de controle da prática docente que assume diferentes formas de operacionalização.

Os conceitos e as teorias caracterizam-se como instrumentos da luta política, por isso são selecionados com a intenção de provocar sentidos conexos aos interesses ideológicos do sujeito enunciador do discurso. Apresentados como ferramentas técnicas, os conceitos: "tempo intraclasse", "espaço extraclasse", "livro didático" e "contrato didático" significam a solução para problemas intrínsecos nas práticas de ensino-aprendizagem, que estariam circunscritos pela competência e comprometimento profissional do corpo docente das escolas. Assumidos os conceitos como ferramentas pedagógicas e apolíticas, o discurso se sustenta no pressuposto tecnicista que apresenta a neutralidade científica, racionalidade, a eficiência e a produtividade como meios para reordenar o "processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (SAVIANI, 2009b, p. 11). Segundo Duarte (2004, p. 223), o objetivo do gerencialismo é "[...] implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser o transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade (ideológica) do ato educativo".

Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 157), uma propriedade comum às reformas políticas, no campo educacional, que corroboram a desqualificação profissional e política do trabalho docente, é criar os programas educacionais sem a participação do corpo docente das escolas, negando ou desqualificando as práticas e as opiniões apresentadas pelos professores "sobre a sua própria profissão".

Os discursos oficiais tendem a relacionar o fracasso acadêmico dos estudantes com a falta de competência técnica dos professores. Esse tipo de associação propaga a imagem do

professor como um trabalhador desqualificado para o exercício de sua profissão e dá sustentação às interferências técnico-burocráticas realizadas por especialistas nas escolas (APLLE, 2002). Logo, sendo

> Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Essas intervenções se realizam por meio da criação de programas específicos a serem executados pelos gestores e professores, como é o caso do PEI, ou pela elaboração de diretrizes ou orientações metodológicas específicas que devem ser adotadas pelas escolas, como foi o caso dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012b).

Em vista disso, a Tecnologia da Gestão por Resultados é apresentada pelo governo estadual como axiomática, e a função das escolas (especialmente dos gestores como líder) é apenas: Entender – o modelo conceitual da Tear. Aceitar – o macroplanejamento que define o currículo das escolas. Praticar – realizar as ações e apresentar os resultados de acordo com as prescrições da Tecnologia Empresarial (LIMA, 2009). As unidades de ensino devem inquestionavelmente alinhar-se às metas e às estratégias da gestão governamental e "Implementar, acompanhar e obter os resultados previstos nas metas" (INDG , 2007, p. 2).

Porém, o discurso da Tear apresenta contradições em relação ao campo material que lhe dá sustentação: o universo empresarial. Uma afirmativa fixamente reproduzida no discurso empresarial é a necessidade do investimento permanente na infraestrutura: compra de tecnologia, de equipamentos e efetivação de instalações físicas modernas, para potencializar o desempenho do trabalhador e elevar a produção. Esse é um dos principais discursos da Odebrecht, empresa que dá sustentação ideológica à Tear:

> Em todos os países em que atuamos, essa postura voltada para o desenvolvimento sustentável constitui a essência de nossa relação com suas sociedades. Em outros 13 países latino-americanos, além do Brasil, estamos empregando nossos conhecimentos, tecnologia e capacidade de estruturar investimentos em saneamento, transporte, moradia, geração e transmissão de energia, estruturas industriais e polos agrários. Consolidamo-nos como a maior construtora da Argentina e, no México, somos responsáveis pelo maior investimento privado brasileiro, com a construção da planta industrial da Braskem no Complexo Etileno XXI, a cargo da Odebrecht Engenharia Industrial. No Peru, iniciamos a construção da Central Hidrelétrica de

> Chaglla, viabilizada pela Odebrecht Energia, sua futura operadora, somando cerca de 2.500 GWh/ano à rede de energia do país. Nos EUA, passamos a liderar a produção de polipropileno, tendo adquirido, também, duas plantas na Alemanha. Na África, procuramos desempenhar um papel destacado como parceiros em empreendimentos vitais para o desenvolvimento, com destaque para Angola, onde já entregamos mais de 800 km de linhas de transmissão e estamos envolvidos em 29 projetos de diferentes setores, e Moçambique, com a construção de infraestrutura para a exploração de carvão, mercadoria de grande importância para a economia local. Nesses dois países, temos respectivamente 11.193 e 1.638 Integrantes em atuação. (ODEBRECHT, 2012, p. 8).

Assim, no setor empresarial a "tecnologia administrativa (ou de gestão)" é uma estratégia, que está associada a um conjunto de investimentos concretos que podem promover melhor desempenho das empresas.

Ao contrário da máxima do mercado que preconiza que "mais investimento atrai maiores lucros", a Tear introduzida nas Erems, com o objetivo de promover ampliação do rendimento estudantil, não se realiza associado a um plano de reestruturação das condições materiais das escolas,[110] como é possível aferir ao longo do texto nos discursos dos professores, gestores e alunos. De fato, a "Tecnologia" implantada nas Erems delega, exclusivamente, aos recursos humanos (professores e gestores), com as mesmas precárias condições de trabalho, a responsabilidade de melhoria do desempenho estudantil em mais tempo e com mais atividades.

Se considerarmos os postulados da gestão empresarial sobre a necessidade de investimentos para a elevação do desempenho profissional e produtivo do trabalhador, é possível afirmar que a Tear é instalada nas escolas como um "recurso tecnológico limitado" e incapaz de promover melhorias reais no quadro educacional do Estado, porque a cultura normativa, "Entender, Aceitar e Praticar", instituída para escolas, não pode transcender a realidade material em que se realizam as práticas formativas.

O principal recurso para transmissão das diretivas político-pedagógicas da Tear, a formação de professores, não foi realizado de forma consistente. Observamos no curso de nossa investigação empírica nas unidades de ensino que para a maioria dos professores que ingressam no PEI, os fundamentos político-teóricos da Tear eram completamente desconhecidos. As informações em circulação tratavam da questão salarial e das possíveis, melhorias nas condições estruturais das escolas. Assim, caberia à formação continuada promover a qualificação teórico-metodológica para o trabalho nas Erems, o que não ocorreu na maioria das escolas pesquisadas. Como é possível aferir no enunciado da professora de química:

[110] Com exceção, a constituição do primeiro Procentro, o Ginásio Pernambucano na Rua da Aurora em Recife.

> **Professora de Química** – Na questão pedagógica, mudou. Recebemos algumas, mas ainda ficou falha a capacitação que recebemos. Porque ficou: 'Não, vocês vão receber uma capacitação.' Nunca veio. Nós fizemos alguns encontros, esse que é com todo mundo, mas, assim, alguém que viesse aqui para conversar conosco não veio. Nós não tivemos isso. Essa é uma falha muito grande, porque têm coisas na caderneta virtual com que não sabíamos lidar; mesmo na caderneta do ano passado, que era Física, as questões interdimensionais. Isso aí foi uma coisa diferente; veio uma psicóloga, conversou com a gente tudinho, mas ainda foi pouco.
>
> **Pesquisadora** – Ela veio aqui na escola? Ou foi em um evento?
>
> **Professora de Química** – Veio uma vez aqui na escola e conversou com a gente por umas duas horas, mas é tudo o que a gente tem. Em relação a essa interdimensional, essa história do ser, do aprender a ser, do que eles tanto requisitam que se cumpram no semi-integral e no integral, isso não tivemos, é falho. O que tivemos de diferente foi essa 'pitadinha' dessa psicóloga. Sim, e o pessoal da secretaria, em alguns momentos tivemos instrução de como movimentar essa questão online. Também é falha demais, mas foi isso. Na questão pedagógica, não existiu orientação, muito diferenciada não, só essa questão do interdimensional, e começamos a ouvir mais e prestar mais atenção, mas é mais ou menos o que a gente quer, que o aluno aprenda a ser, aprenda a aprender, que eles tenham condição de aprender a conviver. Isso é o que todo professor quer em qualquer escola; só que aqui se fala mais. (2015).

De modo geral, os programas estadual e federal de ampliação do tempo escolar começaram a funcionar nas escolas sem que fosse realizada a formação prévia e consistente com o corpo docente ("Não, vocês vão receber uma capacitação." Nunca veio). No caso da escola onde a professora citada trabalha, embora os projetos desenvolvidos pelos professores estivessem todos associados ao ProEMI, nos primeiros encontros com os docentes, a pesquisadora constatou que a maioria dos professores que desenvolviam os projetos não sabia que se tratava de um vínculo com um programa federal. Os docentes sabiam apenas que estavam realizando ações pedagógicas complementares para atender às demandas do PEI: "fazer outras atividades com os alunos no contraturno."[111]

É preciso ressaltar, ainda, que a "Pedagogia Interdimensional" corresponde à base teórico-metodológica do sistema de ensino de Pernambuco desde 2004, e deve ser referência para a organização do currículo de todas as escolas, porém só com a implantação do PEI e em um período mínimo de tempo ("conversou com a gente por umas duas horas"), o postulado pedagógico foi tratando como recurso para a constituição das práticas escolares ("pitadinha dessa psicóloga").

Diferentes estudos que tratam da identidade profissional do professor (ARROYO, 2012; TARDIF, 2002), da profissionalização do trabalho docente e/ou do papel político do

[111] Informação obtida na observação de campo.

trabalho do professor (APPLE, 2002; BALL, 2002; MAZZOTTI, 2010; MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; OLIVEIRA, 2007, 2014; VICENTINI; LUGLI, 2009) apontam as condições materiais para o exercício da docência (estruturas físicas e humanas das escolas, planos de carreira e de formação continuada, condições empregatícias e salariais) como premissas ao avanço na qualidade do ensino ofertado aos alunos. No estudo intitulado *O mal-estar docente*, desenvolvido na Espanha, ainda na década de 1980, por José Manuel Esteve Zaragoza (1999), já se apontava que os principais limites à "renovação pedagógica" eram a ausência de recursos materiais (edifícios escolares e materiais didáticos), de condições de trabalho (elevado número de alunos por professor) e de autonomia pedagógica e administrativa.

Assim, no sentido contrário às teóricas e aos fundamentos políticos sobre a relação trabalho docente e qualidade de ensino na escola pública, a Tear institui procedimentos administrativos e pedagógicos esvaziados de conteúdo teórico e metodológico como os fins e os meios para o exercício da docência no ensino médio. Todavia, a falta de formação pode ser tratada como um instrumento de controle (BASSO, 1998), pois possibilita que os discursos (diretivas procedimentais para o trabalho docente) sejam constantemente modificados em função das necessidades imediatas da gestão governamental em exercício. Isso ocorreu com o ProEMI, cuja propositiva política é contraposta ao PEI, mas foi incorporado às escolas como se fosse parte do PEI, sem provocar reações contrárias, relevantes, no interior das escolas.[112]

Como os professores não participaram de formações que explicitassem os fundamentos políticos e metodológicos e as diretrizes pedagógicas do PEI, o ProEMI, ou qualquer outra proposta pedagógica, poderia (e pode) ser inserida nas escolas sem causar estranhamentos teóricos aos docentes.

5.2 As condições materiais do trabalho docente e da formação estudantil no cotidiano da escola de tempo integral em Pernambuco

Embora se reconheçam as especificidades e diferenças dos trabalhos realizados e dos lugares ocupados pelos gestores e professores nas escolas, trataremos de analisar o lugar ocupado por esses sujeitos no processo de implantação do ensino de tempo integral em Pernambuco em uma mesma seção, e por meio dos fundamentos teóricos de uma mesma categoria de análise, o "trabalho docente". Isso porque compreendemos, no curso de nossa

[112] Questão abordada na seção 6.

observação direta nas escolas, que o que provoca os professores a se tornarem gestor de uma Erem é o interesse por ofertar melhores condições de trabalho aos colegas de profissão e maiores espaços de formação para os estudantes. Esses ideários foram interpretados nos discursos dos gestores e dos professores. Nenhum dos quatro gestores entrevistados neste estudo apontou a bonificação no salário, obtida ao assumir o cargo de gestor, como fator para o ingresso nas Erems.

Em nossas entrevistas, seis professores e um gestor afirmaram ter realizado o processo de seleção porque desejavam permanecer na escola onde trabalhavam fazia vários anos, e por motivações pessoais e/ou profissionais não desejam atuar em outras instituições de ensino do estado.

Assim, é preciso avaliar os procedimentos da Tear para implantação das Erems, para compreender os efeitos da "Tecnologia da Gestão por Resultados" sobre as escolas de ensino médio. No caso da institucionalização do PEI, o **"**Regime de Dedicação Plena e Integral", com quarenta horas semanais para a *performance* dos professores, foi a única reforma de caráter aparentemente durável instituída, e deveria apresentar-se como recurso para um melhor planejamento e atendimento das demandas formativas (de ordem acadêmica e sociocultural e profissional particular) da comunidade estudantil. Porém, houve uma ampliação na carga horária das disciplinas de Português e Matemática, objetos de interesse dos programas estadual, nacional e internacional de avaliação do rendimento estudantil; o resultado foi a sobrecarga das atividades dos professores e a hierarquização entre a oferta e o valor formativo das disciplinas clássicas que compõem o currículo do ensino médio.

Ainda um tipo de segregação profissional ocorreu no corpo docente das escolas. Apenas os professores e gestores, que participaram de processos seletivos para o ingresso nas Erems, foram relocados entre as escolas e receberam gratificações; os demais funcionários que desenvolvem atividades pedagógicas e administrativas, mesmo que com 40 horas de trabalho semanal na escola, não obtiveram nenhuma diferença salarial. Por não receberem complementação salarial, os demais funcionários (professores do tempo regular e técnicos administrativos) das escolas não se sentem motivados a participar das novas rotinas instituídas pelo PEI.[113] Isso deixa a gestão quase isolada na efetivação do trabalho administrativo e pedagógico dos programas relacionados com a jornada ampliada, especialmente nas escolas semi-integrais. Segundo Oliveira (2014, p. 74), o "[...] rendimento médio dos funcionários lotados nas EREM apresenta-se menor (R$ 1.121.62) que daqueles profissionais lotados em

[113] Informações expressas nas entrevistas realizadas com os gestores e professores e nas conversas informais realizadas com os demais funcionários das escolas pesquisadas.

unidades educacionais que ofertam o ensino médio, mas que não participam do programa de educação em tempo integral (R$ 1.319,53)".[114]

Nas Erems, não existe o cargo de vice-gestor; nem sempre os gestores podem contar com a ajuda de um coordenador pedagógico. Assim, gestores e professores ficam sobrecarregados em suas atividades profissionais, pois têm de participar de reuniões administrativas para prestar contas regularmente (e excessivamente)[115] das atividades desenvolvidas pelas escolas e dos resultados alcançados e coordenar projetos e programas federais. Logo, os professores e estudantes, por vezes, não podem obter orientações pedagógicas específicas pela ausência do coordenador ou supervisor pedagógico, com formação específica para realização desse tipo trabalho. Por vezes, são os próprios professores que assumem a tarefa de docência e apoio pedagógico aos estudantes.

Por conseguinte, para compreender o significado do uso do termo "perfil" apresentado como referência ao tipo de profissional ideal às Erems, fenômeno constante no discurso dos professores e gestores, tomaremos a categoria **"trabalho docente,** que abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto às condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar" (OLIVEIRA, 2014, p. 15, grifo nosso) como alicerce teórico.

Destarte, o sentido posto em circulação, relacionado com o termo perfil, é que o cargo de docente no PEI caracteriza-se como se fosse o mais bem qualificado e remunerado da rede pública de ensino secundário do Estado, um lugar obtido por mérito e orientado por uma gestão eficiente:

> A SE, em parceria com o INDG, deverá coordenar, acompanhar, orientar e avaliar as ações planejadas e sugerir encaminhamentos para as não realizadas. Ambos exercerão, em conjunto com as GRE e as escolas, um monitoramento sobre o plano de ação, analisando os resultados a partir das metas estabelecidas, apoiando todos os profissionais envolvidos. (INDG, 2007, p. 1).

[114] Não encontramos informações concretas que justifiquem essa diferença salarial entre os funcionários das Erems e das escolas regulares de ensino médio, porém as escolas de difícil acesso ou localizadas em bairros mais afastados das áreas urbanas (ou do centro do Recife) podem ter um valor agregado pela necessidade de obtenção de duas passagens de ônibus para o profissional chegar ao local de trabalho.

[115] Durante nosso estudo de campo, observamos que era frequente a ida dos gestores à GRE Norte para participar de reuniões administrativas. Poucas vezes, os gestores trataram essas experiências como ações formativas, usualmente tratavam esses momentos como espaço para apresentarem o depempenho das escolas e obterem informações administrativas (novas demandas de trabalho). Esse tempo dedicado às atividades burocráticas reduz a possibilidade dos gestores de participarem das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas (feiras, exposições culturais, palestras desenvolvidas pelos estudantes ou com eles).

Assim, ao apresentar um baixo rendimento, de acordo com os parâmentos do PEI,[116] ou por solicitação da gestão escolar, o professor pode "ser devolvido"[117] à Secretaria de Educação e ser lotado em uma escola de tempo regular. Isso implica tratar a função de professor das Erems como um cargo condicionado ao atendimento das normas do PEI, que podem ou não ser compatíveis com os interesses e as demandas formativas das escolas.

Segundo descrito no estudo de Morais (2013, p. 16), a seleção dos gestores pauta-se por critérios técnicos, "que consiste[m] em uma avaliação do currículo, a pontuação obtida na certificação de conhecimentos em gestão escolar, entrevista e o plano de ação para escola na qual deseja ingressar". O procedimento é semelhante ao determinado para escolha dos professores que atuarão nas unidades de ensino de jornada ampliada ou semiampliada; a exceção está em elaborar o plano de ação.[118]

Consequentemente, os professores entrevistados neste estudo, com exceção de dois,[119] afirmaram que, para serem incorporados ao PEI, participaram voluntariamente de um processo seletivo em sua GRE de origem. Realizaram uma prova escrita e uma entrevista (ou só análise de currículo e entrevista).

A prática de seleção interna gera muitos conflitos entre os colegas e companheiros de profissão, pois os professores podem escolher ficar na instituição onde está alocado ou ser conduzido para outra unidade educacional. Muitos professores que não querem participar do PEI, ou que não têm mais a carga horária na escola em razão da transferência das séries do ensino fundamental para escolas municipais, "são convidados" a sair da unidade de ensino que vai tornar-se de "referência". Nesse caso, devem ficar à disposição da Secretaria de Educação até que seja enviado para outra escola. Isso ocorre porque o vínculo com os colegas de trabalho, com o corpo estudantil e com a comunidade em que se insere a escola é, normalmente, desconsiderado na estruturação formal do programa.

---

[116] Não encontramos uma documentação que explicitasse, claramente, os critérios para exclusão dos docentes do programa. Também nas argumentações dos gestores e professores, expressas nas entrevistas, os aspectos a serem avaliados quanto ao desempenho do profissional na escola estavam, usualmente, relacionados com a assiduidade e frequência ao ambiente de trabalho, a produção da documentação exigida pela Secretaria de Educação (como o Siepe) e a elevação do desempenho estudantil no exame estadual de aferição de aprendizagem (aumento do Idepe).

[117] Termo utilizado pelo gestor da Escola A.

[118] As informações são correspondentes às afirmativas obtidas nas entrevistas realizadas com os professores sobre o processo seletivo para professor do PEI.

[119] Esses professores foram incorporados às Erems por convite da Seduc ou de colegas que atuavam em uma das escolas pesquisadas. Essa questão será abordada no decorrer das discussões sobre o processo de ingresso dos professores nas Erems.

Sendo o trabalho do professor tratado como uma atividade técnica, não como uma ação política e social, o deslocamento é visto como um ato de gestão legítimo e necessário para "garantir" a eficácia do trabalho nas Erems.

São os coordenadores e gestores, que, em ações de solidariedade e de confronto com a ordem imposta, vão rearticulando o horário dos professores e criando estratégias para manter as escolas em condição de semi-integral. Assim, vão insistindo na manutenção das classes do horário noturno, especialmente as salas da EJA, a fim de não reduzir a carga horária do professor e perdê-lo (Escola A). Desse modo, a condição de semi-integral apresenta-se como o meio mais viável para manter os companheiros de trabalho no quadro profissional da escola pelo máximo de tempo possível. Como esse é um mecanismo de resistência de curto prazo, a forma mais viável para permanecer na escola é assumir-se como professor do "programa de referência".[120]

Assim, em um processo administrativo vertical e centralizador, professores e gestores participam em condições muito parecidas do movimento de fragmentação das relações sociais promovida pela falta de autonomia e de democracia na gestão do trabalho administrativo e pedagógico nas unidades de ensino.

Em uma das escolas pesquisadas, observou-se que os atestados e as declarações de ordem hospitalar, entregues pelos professores e demais funcionários da instituição de ensino, ficavam expostos no mural da sala dos professores. Essa ação, mais que um ato informativo, tratava-se de um instrumento de "coerção para os faltosos", porque na falta de um dos professores, outro(s) docente(s) deve(m) assumir a(s) turma(s) e substituí-lo.

Durante o curso da investigação, vivenciam-se muitos conflitos por causa dessa substituição, pois os professores devem suprimir seu planejamento diário para assumir o lugar do colega. Os estudantes, do ensino médio regular, que participaram da entrevista focal afirmaram que ficavam sem aula toda vez que faltava um professor, pois os professores do ensino regular eram remanejados para as turmas do tempo integral e os demais alunos deveriam ir para casa, ou realizar atividades improvisadas, sem o acompanhamento presencial do professor.

> **Grupo Focal I (m)** – [121] Eles não podem perder aula.
>
> **Grupo Focal (m)** – Porque é uma relação tipo, faltou um professor deles, aí tem um professor nosso, e pega o nosso e bota para eles.

[120] Nomenclatura utilizada pelos professores para se referirem ao programa.
[121] As indicações **m ou** f são referências ao gênero do entrevistado.

> **Grupo Focal (m)** – Nós ficamos prejudicados. (2014).

Esse tipo de situação fragiliza a relação aluno-professor, aluno-escola e aluno-alunos (“faltou um professor deles, tem um professor nosso, e pega o nosso e bota para eles”). Isso ocorre porque o rendimento acadêmico dos estudantes das Erems é o interesse prioritário da gestão governamental.

Observa-se que a Tear, por ser uma proposta centralizadora e vertical, ao não reconhecer a concretude das relações sociais e as reais condições da estrutura das escolas públicas, pode reforçar o processo de seletividade e dualidade do ensino médio no interior da própria unidade de ensino. Pois é capaz de promover a prioridade na oferta das atividades pedagógicas a grupos específicos de estudantes (“os alunos do tempo integral”), negando a mesma formação aos outros grupos de estudantes (“os alunos do ensino regular”).

A relação descrita está diretamente associada à figura do gestor, é ele quem vai definir os professores que são relocados, as turmas que serão liberadas ou deixadas para realizar as atividades complementares. Cabe lembrar que o professor, ao se tornar gestor, assina um termo de compromisso, que significa contribuir com ações para viabilizar o atingimento das metas da Tear.

Como foi pontuado, durante o processo de entrevistas, identificamos professores que participavam do PEI e estavam alocados nas escolas estudadas, mas não haviam participado do processo seletivo para docentes do programa estadual de ensino de tempo integral, pois foram convidados ou indicados (por colegas ou gestores) para ingressarem no programa, como é dito nos enunciados a seguir:

> **Pesquisadora** – Quando vocês fazem o processo seletivo... (interrupção)
>
> **Professor Agerato** – Não, eu não tive processo seletivo. Eu entrei no arrumadinho, me indicaram e eu entrei.
>
> **Pesquisadora** – Sim? Também tem essa possibilidade?
> **Professor** – Sim. Comigo mesmo foi assim, tinha um conhecido e teve uma indicação e tal. Um colega conhecia uma professora, um amigo também de uma professora daqui.
>
> **Pesquisadora** – Eu posso citar essa possibilidade, não identificando o sujeito?[122]
> **Professo**r – Pode, pode.
>
> **Professor** – Como na relação com o Estado, pelo menos na administração que está aí nos últimos anos sete, oito anos e tal, em que as cobranças são todas pautadas de acordo com as leis, de acordo com as, como é que eu posso dizer, as normas existentes. Há, porque o

[122] Em razão da existência de conflitos entre os professores, sempre que uma questão poderia provocar a inibição do professor em seguir na entrevista, realizamos o questionamento sobre a possibilidade de análise específica da situação apontada pelo entrevistado.

> professor tal, o funcionário tem que agir dessa forma? Ele tem que agir dessa forma porque existe uma norma tal, apresentada naquela secretaria e que exige que, pensando na qualidade, no desenvolvimento do ensino e blá-blá-blá. Mas quando é interessante quebrar essa regra para quem está no poder, sendo alguém que está no poder na escola, na GRE e em outro espaço, a regra é quebrada tranquilamente, Entendeu? Não há preocupação nenhuma. A regra é boa enquanto você é professora daqui e eu estou dando ordem a você, enquanto isso acontece, enquanto você tem que seguir ordens, como subordinados, uma palavra que vira e mexe você escuta aqui: SUBORDINADO. Muito engraçado você pensar que em uma sociedade que pensa cada vez mais a gestão democrática de escolas, você tem as pessoas que estão no poder e enchem a boca para chamar o outro de subordinado. Muito engraçado isso, muito contraditório.
>
> **Pesquisadora** – Isso acontece dentro do processo, da relação professor-secretaria?
>
> **Professor** – Acontece! Ora, se acontece! E quem chama o outro de subordinado fala com um prazer enorme, enchendo a boca. O que se tem é uma instituição, as secretarias estaduais são instituições claramente viciadas de troca de favores e tudo o mais. Escondendo-se atrás de uma capa de burocracia, e as lacunas que mostram que essa burocracia não funciona. Essa burocracia, por exemplo, é muito eficiente para punir, entre aspas, o subordinado que se volta contra ela, mas ela é muito franca para punir ou regular quem está no poder.
>
> **Pesquisadora** – Muitas coisas que chegam à escola, como normativas, elas não estão associadas a um texto a que o professor tem acesso?
>
> **Professor** – Não, não está. Ela chega ali, quando você pega, é muito comum isso, você tem a postura do governo nos últimos anos aí. É muito comum eles usarem instrumentos para punir, por exemplo, os professores, desde questões salariais até outros pontos, e que você não tem nenhuma normalização ali. E você recorre ao Ministério Público e ao sindicato, e começa aquela briga e tal, mas você está lutando contra o Estado, é sempre tudo muito difícil. [...]
>
> Então esse é mais um exemplo, assim como faltar material nas escolas, de faltar livros. O ar-condicionado da sala de informática daqui quebrou e está há dois anos, etc. Você tem uma série de problemas do dia a dia. As pressões, as arbitrariedades de gestores de escolas, tudo isso fica camuflado pela burocracia, pela capa de, como é que eu posso dizer?, de OFICIALIDADE, é tudo oficial, é tudo oficial aqui, está tudo certinho, está tudo funcionando, estamos muito bons de propaganda, mas na prática, você sabe que tem uma série de problemas gravíssimos. (2015).

Embora o termo "arrumadinho*"* caracterize-se, usualmente, como uma ação ilegítima, por se tratar de uma ação contrária às regras vigentes, durante a realização das entrevistas, nenhum professor demonstrou ter constrangimento ao afirmar que tinha ingressado no PEI por meio de convite ou indicação, ou seja, não havia participado do processo seletivo. Essa posição assumida parece estar diretamente associada ao fato de que os professores participantes deste estudo, que não realizaram o processo seletivo para ingressarem no PEI, já exerciam suas atividades profissionais em dois turnos. Esses docentes, que tinham ou não interesse profissional em participar do programa, observam que o lugar (posição assumida) de professor na escola de tempo integral é um direito, não uma "oportunidade profissional". Por

isso, a indicação ou convite é visto como forma de reconhecimento da trajetória e desempenho profissional do professor, não como transgressão às regras do programa, porque as normas são percebidas como uma estrutura formal ("burocracia" e "OFICIALIDADE"), que não correspondem às necessidades das escolas, e são vistas como "instrumentos para punir, por exemplo, os professores" ou como uma "capa", não como "uma normalização" de valor jurídico e político legítimo.

Se considerarmos que o processo seletivo para ingresso no PEI não abordava os conhecimentos dos professores, em seus campos específicos de formação inicial, e as questões propostas (na entrevista e prova escrita) estavam relacionadas com a ampliação da diversidade das práticas pedagógicas e pela busca por maior aproximação e interação com o corpo discente (situação didática), [123] é possível afirmar que o único fator real para distinguir um professor da escola de jornada integral da regular é o tempo de dedicação exclusiva; visto que a pontuação do currículo é uma soma numérica dos certificados (demonstrativo da produção intelectual, formação e tempo de atuação docente), que não está diretamente relacionada com o trabalho que o professor realizará na escola de tempo ampliado, pois o docente pode ser convocado a lecionar filosofia e sociologia mesmo que tenha formação em História.

Logo, toda a pontuação no currículo acadêmico e profissional pode ser atribuída unicamente com base na produção acadêmica do campo disciplinar em que o professor fez sua formação inicial, não tendo nenhuma relação com as disciplinas que lecionará na escola onde será lotado. Isso significa que o processo seletivo parece servir para justificar a divisão e hierarquização dos professores, que, mesmo que tenha 40 horas de atividades semanais, são classificados e remunerados diferentemente, como professores do PEI e como professores das escolas regulares.

Desse modo, o perfil do professor (que se quer estabelecer para as Erems) relaciona-se diretamente com o papel/lugar que se deseja que o professor ocupe na composição do programa: um profissional capaz de fazer funcionar a "Tecnologia da Gestão por Resultados". Segundo Mazzotti (2010, p. 194), a definição dos atributos da profissão docente se faz por meio da instituição de significados políticos e sociais "que recorrem à comparação ou analogia" com outras profissões. Seguindo essa lógica de análise, é possível afirmar que as atribuições para definição do trabalho docente nas Erems foram realizadas mediante a comparação do que se espera de um trabalhador que atua no setor empresarial. Nesse sentido,

[123] Terminologia utilizada pelos professores para se referir à avaliação escrita do processo seletivo.

as atribuições e o desempenho do professor estão condicionados aos interesses da instituição contratante; no caso dos professores que atuam nas escolas públicas, trata-se do Estado, cujas instituições escolas estavam subsidiadas pelos fundamentos administrativos da "Tecnologia Empresarial".

Assim, a elevação da disponibilidade de tempo para o trabalho pedagógico do professor, possível mediante a instituição do trabalho em dedicação exclusiva em uma única escola, associa-se diretamente ao acréscimo dos conteúdos conceituais e procedimentais das disciplinas nucleares. Desse modo, em todas as escolas, o resultado do Saepe, de 2013, foi objeto de discussão pelos professores, em diferentes momentos no interior das escolas e nos encontros realizados pela GRE Recife Norte durante o ano letivo (2014).

A pressão sobre os gestores tem como efeito: a prática de transferência de alunos e professores para "organizar a casa",[124] como ocorreu na Escola C,[125] ou o ideário de produtividade (a elevação do rendimento estudantil no programa de avaliação estadual) como resultado social das práticas escolares.

Em face disso, a primeira indagação que a gestão da Escola B fez, no primeiro contato com a autora desta tese, foi se a escolha da escola como objeto de pesquisa tinha ocorrido "porque ela tinha tido uma péssima avaliação no Programa de desempenho estudantil do estado" (gestão da Escola B, 2014). Sobre a mesa da direção, estava um jornal que o gestor apontou e perguntou, "você escolheu a escola por causa disso?" Respondemos que conhecíamos os índices, mas eles não eram um dos critérios da pesquisa em curso para seleção das escolas campo de investigação empírica. Em seguida, ele afirmou que o baixo desempenho correspondia ao ano de 2013, quando a escola tinha outra gestão. É importante lembrar que, quando o governo em vigor, no período da pesquisa, assumiu a administração do estado, em 2007, o ensino médio ocupava a [...] "27ª posição no *ranking* dos estados brasileiros, portanto, a última colocação dentre todas as unidades federativas" (OLIVEIRA, 2014, p. 23).

Talvez a informação anterior contribua para explicar a pressão sofrida pelas escolas para elevarem o desempenho estudantil. Também – antes mesmo de o gestor expor o trabalho que vinha realizando na unidade de ensino, de apresentar o corpo de professores e funcionários, a estrutura e o estado de conservação física da escola, descrever as práticas pedagógicas implantadas para operacionalizar o PEI –, a gestão tratou de se defender do

[124] Depoimento informal do professor da Escola C.

[125] Informação obtida nos grupos focais e confirmada em conversas informais com professores lotados na instituição.

possível sentido produzido pela informação de que a escola constava como de baixo desempenho na lista do Idepe, a respeito da qualidade das práticas pedagógicas da unidade de ensino sob sua administração. Esse ato se constitui como mais um indício da pressão sofrida para obtenção de resultados quantitativos e passíveis de publicação imediata e da falta de condições materiais e operacionais (planejamento) para a obtenção das metas prescritas pelo governo do Estado.

Segundo Ball (2002, p. 4): "A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controlo atrito e mudança." Desse modo:

> Os desempenhos (de sujeitos individuais e organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade'[...], portanto Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4, grifos do autor).

Portanto, pode-se observar que o exercício do controle e da pressão são recursos estruturais ao processo de gestão do PEI, logo, são ferramentas necessárias ao funcionamento da Tear.

Na ausência das condições necessárias ao trabalho docente qualificado, utiliza-se o autoritarismo como meio para pressionar os professores e gestores ("SUBORDINADOS") a criarem as condições pedagógicas, e, por vezes, prepararem os recursos didáticos,[126] visando a elevação dos índices de aprovação dos estudantes nos exames externos (Idepe e Ideb). Nesse cenário educacional, as ações, que não estão diretamente relacionadas com a aquisição de conceitos e procedimentos imperativos ao ato de responder às avaliações externas, são consideradas dispensáveis ao processo de ensino e/ou são observadas como aprendizagens de menor valor social:

> **Professora Açucena** – Não se fala muito aqui, aqui é só sala de aula. A sensação que eu tenho é que o importante é estar na sala de aula. Então, até para você sair com os meninos, fazer alguma atividade fora, às vezes, não é visto como uma coisa pedagógica. Pedagógico é só sala de aula, sala de aula e sala de aula; se mantiver os meninos dentro da sala de aula, está tudo bem. (2014).
>
> **Professor Lisianto** – Começou em 2010 esse processo. É um espaço relativamente curto, cinco anos. De 2010 para 2015, mas é a atenção dada às escolas. Depois, eles conseguiram ampliar a quantidade de escolas de ensino integral e semi-integral, mas a atenção não foi mais a mesma em vários fatores. Você tinha, não sei se privilégio, sei lá,

[126] Alguns professores e gestores afirmaram comprar com os próprios rendimentos os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

> mas você dava atenção. Por exemplo, se nas escolas funcionasse projeto, que não fosse só questão de aula, aula, aula, aula. Hoje em dia, o que se cobra mais é aula, aula, aula, e os projetos parecem que são deixados em escanteio. Assim, funciona quando está indo bem para mostrar que se faz algo diferente, aí serve, mas quando não, dentro da escola mesmo, quando você quer um tempo maior para trabalhar um projeto: 'Não! E a aula?' (2015).

O termo "aula" faz referência à exclusividade da atenção dada ao ensino das disciplinas nucleares nas Erems no tempo ampliado. O discurso docente possibilita apreender que o tempo ampliado, em Pernambuco, não foi pensado como um espaço para vivência de outras práticas culturais no interior das escolas públicas. Esse quer ser um "recurso pedagógico" que possibilite a ampliação das práticas de ensino das disciplinas nucleares e a elevação do rendimento acadêmico estudantil.

Nesse contexto, a função de estimuladora do desempenho docente e discente atribuída à gestão da escola pela Secretaria de Educação tem efeito direto sobre a criação e os objetivos das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas no contraturno escolar (jornada integral), e exige que o gestor se posicione: como executor direto das diretrizes da gestão governamental ou como interlocutor e mediador entre os interesses, sentidos e práticas demandadas pela administração governamental em vigor, pelos professores e pelos estudantes.[127]

A pressão sofrida pelos gestores é imediatamente transferida para os professores, porém sem a "contrapartida" da oferta de condições para realização do trabalho pedagógico qualificado, como descreve a professora "Gérbera", que leciona a disciplina de inglês em uma das unidades de ensino pesquisadas.

> **Professora Gérbera** – Eu amo esta escola, os colegas de trabalho, os alunos, mas com relação à minha disciplina, no início, no geral, era desvalorizada, não tinha nem material didático. Como eu vim de escola particular, minha sorte foi que eu tinha muitos vídeos, músicas, games, livros, e montei uma apostila, tudo. Na época, isso foi o que me salvou! Realmente não tinha; não valorizava a língua inglesa. Naquela época, inglês era o quê? verbo to be, gramática e só. Minha didática de trabalho que eu consegui desenvolver foi graças ao material que eu tinha, o acervo que eu tinha da escola particular onde eu trabalhava. A realidade onde que eu trabalhava, era diferente. Como eu desenvolvo minha disciplina em sala de aula? Eu trago músicas, filmes, interpretação de textos, gramática também; Tento conciliar as duas aulas, para isso, quando os alunos encerram o assunto, eu trago músicas, trago jogo, faço uma dinamicazinha. (2014).
>
> **Pesquisadora** – Mas mudou por causa do. programa integral? (2014).

[127] O lugar ocupado e a posição assumida pelo sujeito da escola se revelam nas interações sociais e nos efeitos de sentido (conteúdos, significados e práticas) produzidos nas escolas, como materialidades discursivas posicionadas ideologicamente como favoráveis ou limitadoras de uma formação humanista.

> **Professora Gérbera** – Não, foi minha tentativa de mudar, porque quando cheguei aqui, a realidade era outra, não estou criticando ninguém, mas eu tentei desenvolver da melhor maneira possível! (2014).
>
> **Pesquisadora** – Quando passou para o programa integral, mudou o conteúdo? (2014).
>
> **Professora Gérbera** – Aí é que está. No programa integral, temos um conteúdo, um programa a seguir que é mandado pelo sistema do integral. O conteúdo é muito EXTENSO. Se eu disser a você que consigo tudinho, não dá, mas eu tento escolher os assuntos mais importantes. Aí nesse programa, só tem assunto gramatical, então eu incluo o que for da minha vontade. Eu incluo música, interpretação de textos, vocabulário. Tento fugir um pouquinho de uma aula, para que não fique MUITO cansativa; eles vão achar essa aula chata. Eu trago brincadeiras, jogos que têm a ver com o assunto. É dinâmica de grupo. (2014).
>
> **Pesquisadora** – Ampliou a quantidade de material didático, e começou a receber esses recursos depois? (2014).
>
> **Professora Gérbera** – Não, é tudo do meu bolso, do próprio bolso... É sério! (2014).
>
> **Pesquisadora** – Ainda não tem um livro didático? (2014).
>
> **Professora Gérbera** – Livro tem! Mas os joguinhos, os vídeos, filmes, saem tudo do meu bolso. (2014).

Observa-se que, para entender as metas do PEI, os próprios professores necessitam financiar a realização das atividades das disciplinas nucleares (“tudo do meu bolso”), pois o baixo desempenho dos alunos nas disciplinas pode ser interpretado como incapacidade pedagógica do professor, que pode ser convidado a se transferir da escola para outra que oferte o ensino regular. Nesse caso, cria-se a aparência do ensino de tempo parcial como se fosse um lócus para os “professores menos qualificados” e “menos comprometidos”. É importante lembrar que o potencial de desempenho pedagógico dos professores das Erems não é aferido no processo seletivo, assim, não se considera a trajetória profissional do docente na escola onde está lotado. O objetivo é apenas verificar a capacidade do professor de se adequar às diretrizes do programa: “Entender, Aceitar e Praticar”. Então, os professores que não atendem a esses critérios, no processo de transição de escola regular para integral, podem ser desvinculados da unidade de ensino onde trabalham:

> **Professor Cerejeira** – Também não podemos dispensar esse pessoal. Como é que vai ser quando tivermos o primeiro, segundo e terceiro integral? E o ensino fundamental, como vai ficar? Vai sair da escola, vão retirar? Quem é que vai oferecer o regular? Eu não sei como é que funciona, não sei, ou então cair fora; no município, eu não sei como é que vai ser. E se desloca com uma infinidade de professores. Você gosta de ficar no trabalho, mas não pode, tem de ter currículo; quem tem currículo vai permanecer no integral? Não pode. (2014).

> **Pesquisadora** – A escola já perdeu[128] algum professor neste ano? (2014).
>
> **Professor Cerejeira** – Perdemos, perdemos alguns professores. Teve um agora recente, a última que saiu, saiu do inglês, mas ela saiu porque aprovou no município. Mesmo assim, como vai ser no próximo ano? Vai ter de sair professor, porque no integral só tem as 12 disciplinas que já estão aí. Sei não, não sei o que vai acontecer. A matemática é muito complicada aí eu não sei responder. (2014).

A descrição da situação vivida na escola demonstra a falta de planejamento no processo de estabelecimento do ensino de tempo integral e a forma traumática e autoritária como se realiza a transferência dos professores, que são alocados em uma perspectiva hierarquizada entre as instituições de ensino: ou são "professores das Erems" e/ou "das escolas regulares", não mais do ensino médio.

Dois critérios são comumente apontados como ideais para medir a qualidade do trabalho realizado no campo empresarial: a eficácia e eficiência. A primeira está relacionada com a consecução dos objetivos ou metas traçados pela instituição; e a segunda corresponde à perspectiva de realizar uma prática com o menor custo possível (MAZZOTTI, 2010). É possível identificar, pela análise dos discursos dos professores, que os dois critérios são utilizados como parâmetros de avaliação do desempenho docente, especialmente no que diz respeito à redução de custos.

Nas Erems, não houve um processo de reestruturação arquitetônica para a adequação dos ambientes às novas demandas pedagógicas. Ocorreu apenas o processo de bonificação-gratificação para os professores e a incorporação, na rotina curricular, do ProEMI e de outros programas e projetos que possibilitem a vivência de atividades em tempo integral. Como resultado, os gestores ficam com uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, pois têm de realizar a adesão da escola a diversos programas do governo federal para obterem recursos financeiros, materiais e humanos (formação de professores).

Ao mesmo tempo, por ser apontado pela Tear como líder da escola, é visto como o principal responsável pelo desempenho do corpo profissional das escolas. Além disso, o número e a qualificação dos funcionários das secretarias das escolas não é suficiente para realizar o volume e os tipos de trabalho requeridos pela Secretaria de Educação. É preciso afirmar que, nos programas de qualificação para implantação das Erems, só os gestores e os professores (quando ocorrem) são convocados para os cursos de formação, os demais funcionários da escola não são considerados como sujeitos da escola nos processos de capacitação para o implante das diretrizes da tecnologia empresarial.

[128] O verbo perder é o que os professores da escola utilizam para se referir aos colegas que saíram da escola com a implantação do PEI.

Segundo Ball (2002, p. 4, grifo nosso), "a capacidade de gestão e a *perfomatividade*" são as únicas reais estruturas que dão sentido às reformas induzidas pelas agências internacionais (como o Banco Mundial e OCDE) que realizam empréstimos aos estados para promoção de reconfiguração nos sistemas de ensino. Conclui-se, então, que o trabalho dos professores, gestores e funcionários das escolas passam por um processo de precarização, ou seja, de "super exploração do trabalho individual e coletivo" (MAZZOTTI, 2010, p. 202) haja vista que esses funcionários do Estado passam a realizar mais atribuições operacionais e ter mais responsabilidades sociais, porém são mantidas as condições físicas e humanas das instituições de ensino.

Mazzotti (2010, p. 203) aponta a intensificação do trabalho como resultante "do aumento do número de alunos em salas de aula e necessidade de ministrar mais aulas para obter o mesmo ganho anterior". No caso das Erems, embora o número de alunos seja reduzido, se comparado com o das escolas regulares, o quantitativo de estudantes por turma se mantém elevado, pois o corpo docente dessas escolas é reduzido e cada professor precisa ministrar disciplinas variadas para concluir a carga horária de trabalho semanal. Acrescenta-se que o ingresso dos professores nessas escolas é principalmente influenciado pela ampliação da remuneração salarial.

O que dá sustentação ao discurso "administrativo e pedagógico" da Tear é o controle do acesso a condições, aparentemente, menos precárias de trabalho, materializado na implantação da gratificação e da bonificação. Destarte, na maioria das entrevistas (em torno de 70%), os professores afirmaram ser o estímulo primeiro para o ingresso no PEI a possibilidade de complementação salarial e de ter melhores condições de trabalho:

> **Professor de Português, Escola B**[129] – No regular, você sabe que o Estado não paga muito bem, então, o regular, menino pequeno, era muita gritaria. Eu trabalhei desde que entrei no Estado. Eu trabalhei na escola (-), e eu queria muito trabalhar em programa, um diferencial. Na prática, realmente não tem diferencial. Primeiro, a proposta do governo, integral, era que um turno seria o ensino, aulas normais, e à tarde seria o técnico. Isso não aconteceu, certo. Então, o que ele fez: pegou os professores, colocou os alunos tendo 10 aulas por dia, só aula. Ficou muito cansativo. Se começam tantas aulas, deveria acabar antes, mas isso não acontece. A disciplina de Português, por exemplo, no ensino médio são cinco, aqui **são seis**. (2015).
>
> **Professor de Português, Escola D** – Primeiramente, precisamos ser honestos, depois, é a questão financeira, a questão financeira conta muito, então, ainda que não seja um dinheiro enorme, é um bom dinheiro da nossa gratificação. Fora isso, a educação. O bom da educação integral que me fez vir para cá, é a qualidade, percebemos claramente uma

[129] Na exposição dos enunciados, o gênero do entrevistado não será exposto para garantir o anonimato e porque não altera o conteúdo do texto.

diferença na qualidade de ensino entre as escolas regulares, a que chamamos de regular e só tem um horário, e a escolas integrais. É exigido **mais** dos professores e dos estudantes. Para mim, particularmente, eu queria ter, eu queria poder ensinar com o nível melhor, com a qualidade que me forçasse a estudar mais e tal, e os estudantes também. Então, a qualidade do ensino dessa escola, em particular, e das escolas integrais, e a questão financeira foi o que me fez vir para o integral. (2015).

Professor de Geografia, Escola B – Em 2011, a escola já era completamente integral. Então, eu não pude mais ficar na escola particular. Eu teria que escolher sair da escola onde eu já estava, do Estado, e ficar na escola regular, que na realidade faria uma diferença em relação ao salário, e também busquei um pouco de qualidade de vida. Eu trabalhava na escola particular e na escola do Estado, à noite. Então eram três escolas diferentes em que eu tentaria ter uma qualidade de vida maior. Trabalhar em menos escolas, e não tem um abalo tão grande no meu salário porque, afinal de contas, trabalhamos em vários turnos, porque precisamos pagar nossas contas e buscar uma situação de vida um pouco melhor, mais confortável. Para poder manter isso. (2015).

Professor de Geografia, Escola D – Tem várias questões que podemos considerar como motivadoras para você escolher: o que não se deve esconder, em minha opinião, é a questão financeira, o que pesa muito. Infelizmente, o salário que o professor recebe no Brasil, especificamente no estado de Pernambuco, é muito baixo e parece ser essa a motivação a mais que é ter um acréscimo no salário. Então a questão salarial pesa muito. Outra motivação é ter mais tempo para desenvolver um trabalho na escola, porque quando você pega mais de uma escola, quando você está em outros ambientes, acaba dividindo muito seu tempo, e quando você foca, não tem um tempo maior em uma única escola. Eu acho que o trabalho funciona melhor, porque você pode desenvolver melhor os trabalhos, os projetos, os trabalhos com os alunos. Você tem mais tempo com o aluno, isso é muito interessante. Então, são esses pontos: motivação, salário e tempo na escola para desenvolver os projetos. (2015).

Professor de Espanhol, Escola D – As expectativas eram várias, principalmente a financeira. Quando entramos no Estado, sabemos que a realidade é diferente. Eu vinha de uma escola regular, ensinando Português, e estar em uma escola de tempo integral ensinando Espanhol é uma expectativa financeira maior. Era um paraíso! Então quando eu cheguei lá, cheguei muito motivada para trabalhar, até porque a escola primava pelos pilares da educação. A escola tinha uma orientação do professor LM, falecido, era ele quem dava as capacitações nas escolas. (2015).

Professor de Direitos Humanos, Escola B – O programa foi apresentado a mim no período em que eu estava lecionando em outra escola, uma escola regular, em 2009. O programa tinha características bem atrativas, aulas regulares da grade curricular durante a manhã e à tarde, aulas diversificadas e os alunos ficariam em tempo integral. Trabalhar com o ensino médio me atraiu muito, até porque quando programa foi apresentado ele tinha muitas vantagens pecuniárias; na época, era uma gratificação de 200% em cima do nosso salário; temos um salário base e recebemos uma gratificação para trabalhar na escola integral. (2015).

Professor de Química, Escola B – Na realidade escolhi o programa integral, a princípio, por redução de carga horária, porque eu tinha uma carga horária, manhã, tarde e noite. Então, estava querendo muito sair do turno da noite, por questão familiar e tudo mais, e cansaço também. Eu comecei a reduzir turmas, no regular mesmo; depois surgiu uma oportunidade de eu poder assumir o integral, quando foi realmente feita a entrevista, preparação. Foi logo depois do período da pós, uma das exigências daqui, pelo menos algum título, além da graduação Fui selecionado, agradei-me do programa, Ele precisa melhorar muito coisa (mesmo), mas eu vejo que é um programa bom. Esta é a segunda

> escola do programa onde. A escola onde eu estava antes era integral, e esta aqui é semi-integral, mas eu vejo que, apesar das dificuldades, o alunado vem melhorando muito. (2014).

A sequência discursiva possibilita acessar as condições de trabalho a que estão submetidos os professores das escolas públicas de ensino médio (especialmente as regulares): "você sabe que o Estado não paga muito bem", "eu queria poder ensinar com o nível melhor, com a qualidade que me forçasse a estudar mais e tal", "a princípio, por redução de carga horária, porque eu tinha uma carga horária, manhã, tarde e noite, então estava querendo muito sair do turno da noite", "motivação, salário e tempo na escola para desenvolver os projetos" e "quando entramos no estado, sabemos que a realidade é diferente." Assim, ao contrário do que concluiu o estudo realizado por Lima (2014, p. 49) sobre a gratificação atribuída aos docentes inclusos no PEI, e que realizam as atividades do ProEMI, ser **"**considerada pela classe como volumosa e significativa", todos os professores entrevistados ("a classe"), neste estudo, observaram a obtenção da gratificação não como uma ascensão profissional, mas como a possibilidade de acessar ao direito de trabalhar em condições mais favoráveis à atuação pedagógica ("quando você foca, não tem um tempo maior dentro de uma única escola eu acho que o trabalho funciona melhor, até porque você vai desenvolver melhor os trabalhos, os projetos, os trabalhos com os alunos", "porque a escola primava pelos pilares da educação", "eu queria poder ensinar com o nível melhor, com a qualidade que me forçasse a estudar mais e tal").

A necessidade de obtenção de recursos, especialmente pedagógicos, para o desenvolvimento das práticas educativas é um dos principais desafios das escolas públicas, que não recebem valores suficientes para obter os recursos necessários à manutenção de condições mínimas para o ensino qualificado. É preciso lembrar que os recursos estaduais são disponibilizados em forma de empenho, que devem ser utilizados para compra de material de uso comum e pagamento de serviços prestados à escola.[130] Já os repasses federais, são obtidos por meio da "inserção voluntária" nos programas federais em desenvolvimento. Desse modo, há necessidade permanente de os gestores escolares buscarem "fontes alternativas" para garantir o funcionamento das atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, o gestor escolar que deseja promover condições de trabalho mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem na escola onde está lotado deve qualificar-se para administrar e produzir a multiplicidade de documentos necessários a cada nova adesão voluntária (ou induzida pelas Secretarias de Educação) nos programas federais. Cabe salientar

[130] Usualmente ações de reparo nos equipamentos e na estrutura física da escola.

que, quando uma das prestações de conta ao governo federal deixa de ser realizada, todos os recursos são travados. Se o recurso complementar e essencial ao funcionamento da escola não chegar, a responsabilidade recai diretamente sobre a gestão. O resultado é que, cada vez mais, os gestores das Erems assumem o trabalho administrativo como prioridade, secundarizando seu papel pedagógico. Nesse contexto, o sentido atribuído a uma atuação gestora de qualidade relaciona-se diretamente com o potencial do gestor escolar, como sujeito particular, de captar e administrar recursos financeiros extras obtidos por meio de convênios e parcerias, como defende o trabalho de Dutra (2013, p. 17, grifo nosso):

> A Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria Executiva de Educação Profissional, realizou um acompanhamento do Programa de Educação Integral em cada escola. **Fortaleceu a autonomia do gestor, com um empoderamento da função na instituição**. Houve uma avaliação sistemática da escola, com a participação dos estudantes, dos pais ou responsáveis, da equipe gestora e dos professores, sendo, ainda, avaliadas as suas condições físicas de funcionamento, a prática dos professores e a equipe gestora. **Houve também um estímulo ao gestor na busca por parceiros externos à unidade escolar, com o objetivo de fortalecer a gestão**.

Nas entrevistas realizadas com os professores, gestor e a coordenação do ProEMI da escola, campo da pesquisa exploratória, frequentemente se afirma que as escolas e o Estado participavam do ProEMI porque ele se tornara uma (por vezes, a única) fonte de recursos para a compra de material de capital e custeio, o que não é possível obter via secretaria. Segundo o articulador do ProEMI da escola campo da pesquisa exploratória:

> Tem muitas escolas que hoje são semi-integrais, e mesmo nas integrais, não existe essa dinâmica diferenciada, não existe. Eles trabalham no contraturno, trabalham com o reforço das disciplinas regulares, e desenvolvem alguns projetos para justificar os recursos, a utilização dos recursos no programa médio inovador. (Informação verbal, 2014). [131]

A dificuldade de financiamento para o desenvolvimento das atividades escolares está presente em muitas das denúncias dos professores realizadas no site do Sintepe:

Documento 1

Na Escola Augusto Severo falta água, fardas e kits escolares

Diferente da propaganda governamental que afirma que as escolas estaduais funcionam, quando na verdade quem vivencia o processo pedagógico, seja professor, pai e aluno, sabe que a verdade é bem diferente. Nem precisa andar

[131] Articulador do ProEMI da escola campo da pesquisa em entrevista à pesquisadora em Recife, julho de 2014.

> muito para constatar de fato, os problemas das instituições. A exemplo da Escola Augusto Severo, em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, que falta água nos banheiros de uma forma que os estudantes que usam os sanitários não têm como lavar as mãos. Além desse problema, desde sexta-feira não tem água para beber, e por isso, estão largando mais cedo. E as denúncias não terminam por aí, os alunos da unidade escolar não receberam fardas nem o kit contendo caderno, caneta, lápis e borracha (ANEXO A).

> Documento 2
>
> **Alunos da Escola Zequinha Barreto fazem rodízio por falta de cadeiras**
>
> A educação tecnológica, proposta do Estado de Pernambuco, ainda não chegou à Escola Zequinha Barreto, no Conjunto Dom Helder, em Piedade. Lá, faltam bancas e os alunos são obrigados a fazerem rodízio para assistir aula. Mais de mil alunos para aprender terão que revezar nas salas porque não existem cadeiras suficientes. Indignados, os profissionais em educação da unidade escolar, dizem: o governo cobra tanto dos professores e uma coisa tão básica que uma cadeira, não oferece (ANEXO A).

Apresentamos essas denúncias porque são situações semelhantes àquelas descritas pelos professores das escolas onde se realizou o estudo empírico. Não se pode descrever minuciosamente neste construto em respeito ao compromisso ético e político de resguardar o anonimato das instituições de ensino.

Por conseguinte, embora a reforma arquitetônica dos prédios escolares seja tratada, há quase um século, pela maioria dos teóricos, de diferentes perspectivas ideológicas, por exemplo, Antonio Gramsci (2001)[132] e Anísio Teixeira (1935),[133] como componente estrutural para implantação do ensino em tempo ampliado, esse elemento não é considerado uma prioridade, pela maior parte dos programas atuais de implantação da escola de tempo integral.

Assim, no processo de implantação do PEI, somente alguns ajustes na organização dos espaços das unidades de ensino foram realizados, e, por vezes, em situações episódicas como descreve o professor "Amendoeira":

---

[132] "Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc." (GRAMSCI, 2001, p. 37).

[133] "que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver." (TEIXEIRA, 1935, p. 39 apud DÓREA, 2000, p. 151).

> **Pesquisadora** – Quando a escola se tornou integral, teve alguma reforma arquitetônica substantiva por causa do tempo integral?
>
> **Professor Amendoeira** – Houve bastante reforma no ano passado, porque ia ter a visita do Banco Mundial. Então, tivemos uma reforma assim, foi meio uma cirurgia com o paciente acordado, porque a reforma aconteceu com aula; cheiro de tinta, poeira, barulho, batendo, pintando, quebrando, construindo, rebocando e os meninos dentro, e nós também. (2014).

É preciso lembrar que o Banco Mundial é apresentado, segundo a perspectiva político-ideológica do discurso da Tear, como "investidor social" e realizou o empréstimo no valor de 154 milhões de dólares ao governo do Estado para expansão das escolas integrais (CONVÊNIO..., 2009). Desse modo, os recursos seriam:

> destinados a diversos projetos que já estão sendo implementados pela educação estadual. Entre elas estão **a recuperação da rede física das escolas**, alfabetização, correção de fluxo escolar e avaliação de aprendizagem dos estudantes.
> O Governo de Pernambuco negocia este empréstimo junto ao Banco Mundial há três anos, quando foi apresentado o Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no estado, que abrange, também**, aquisição de mobília, equipamentos de instalação de bibliotecas, laboratórios de informática nas escolas, treinamento de professores e monitoramento das ações com base em resultados**. (CONVÊNIO..., 2009, grifos nossos).

Apesar do débito contraído para a reestruturação material das escolas públicas, observou-se, em todas as escolas pesquisadas, a inexistência de condições pedagógicas mínimas para a instituição de práticas de jornada ampliada, pois os alunos ficam sentados em banco de cimento ou no chão dos corredores, no pátio onde realizam as refeições, ou na quadra de esportes, que são descobertas, lugares sem o menor conforto, instaladas em áreas usualmente pouca ventiladas. A falta de condições estruturais é um dos fatores que provocam a evasão dos estudantes, como descreve a professora "Açucena", lotada na Escola C:

> **Professora Açucena** – Houve uma evasão maior no turno da noite. O turno da manhã, eu achei estranho, porque muitos alunos que estavam matriculados nunca compareceram. e a gente acaba descobrindo, 'não, professora, ele não está nesta escola, está em outra escola'.
>
> Uma boa parte, realmente, não quis ficar na escola semi-integral, porque fica o dia inteiro, e eles precisam trabalhar na Secretaria do Estado (fazendo coisas), outros realmente desistiram e pediram transferência. Temos um número absurdo de alunos pedindo transferência.
>
> **Pesquisadora** – Para o regular?
>
> **Professora Açucena** – Do semi-integral.

> **Pesquisadora** – Passar para uma escola regular?
>
> **Professora Açucena** – Para uma escola regular. Era assim: 'tia, consegui um estágio', 'vou fazer um curso', ou então, não aguenta a escola, a estrutura, a alimentação é ruim, não existe uma área de descanso. Realmente, se você olhar, os meninos não têm uma área social, de lazer.
>
> **Pesquisadora** – Social?
>
> **Professora Açucena –** De lazer, para eles pararem, uma sala de jogos. É uma coisa que não existe, então, realmente eles ficam muito cansados. A questão do banho, o vestuário deles... é deplorável, então, eu acho que falta muita estrutura da escola, para se tornar um lugar mais agradável e conseguir ficar com esses meninos das 7h30 até as 18 horas.
>
> Algumas queixas têm fundamentos, outras não, mas a questão de que eles falam, da alimentação, que é ruim, de não ter uma área de descanso. Você pode ver, acho que você veio à tarde, mas no término de um turno, ao meio-dia, eles ficam até a 1h30 para começar as aulas da tarde, então, quando eu desço, às vezes vou para casa almoçar e volto, e vejo os meninos assim espalhados, sentados, encostados na parede; não existe uma área onde ficar, onde eles descansem, eles ficam muito soltos. Tem um grupo que achava bem interessante, o grupo do primeiro ano A; naquela área do estacionamento, tem até umas árvores pequenininhas, e eles estavam trazendo lençol, colocando o lençol ali, deitando ali para descansar, porque não existe uma área para descansar. Eu passava e às vezes achava engraçado e sentia pena também, porque os meninos botavam o lençol ali em uma área só para poder descansar. (2014).

A descrição da professora elucida o processo de fragmentação do papel social da escola em relação ao contexto sociocultural e econômico da comunidade onde está inserida. A unidade de ensino deixa de ofertar o ensino regular (parcial) necessário ao público adolescente, jovem e adulto das circunvizinhanças da escola e passa a ofertar o ensino em tempo ampliado sem condições estruturais para manter de forma saudável e pedagogicamente produtiva o estudante na escola.

Dos documentos coletados sobre as condições de trabalho docente, as denúncias postadas no site do Sintepe são ilustrativas da relação direta estabelecida pelo programa entre a elevação do desempenho intelectivo estudantil e a elevação do tempo e dos conteúdos de ensino e da destituição da autonomia didático-pedagógica do professor:

Documento 3

Secretaria de Educação tenta terceirizar reforço escolar

Na tentativa de buscar melhores índices em provas externas (a exemplo do Idepe, Ideb e Prova Brasil), a Secretaria de Educação do Estado está dando ênfase no reforço escolar das disciplinas de Português e Matemática. Com isso, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco começou a receber as mais variadas denúncias sobre os procedimentos adotados pela SEE.

Entre elas, a mais grave ocorreu na Escola Estadual Educador Paulo Freire, no bairro do Bongi, no Recife. Informações apuradas pelo Sintepe dão conta de que alguns professores que se negaram a dar aulas de reforço de Português e/ou Matemática foram convidados a se transferir da unidade escolar. Para ocupar o lugar deles, a direção chegou a cogitar a adoção de minicontratos temporários apenas para as aulas de reforço.

Já na Escola Pintor Lauro Villares, no bairro dos Torrões, no Recife, a direção da unidade escolar inseriu professores de reforço durante as aulas regulares. Um professor que preferiu não se identificar afirmou que chegou a reclamar junto à direção da escola, para que a medida fosse suspensa, uma vez que a presença do professor estava atrapalhando o desenvolvimento do conteúdo programático, o que poderia prejudicar o planejamento anual da disciplina.

Outro exemplo ocorreu na Escola Estadual Padre Deon, na Caxangá. Alunos dos 3os anos do Ensino Médio chegaram a ter dois professores em sala de aula. Um aplicando o conteúdo programático e outro dando aula de reforço. Além dos casos ocorridos na Região Metropolitana do Recife, as denúncias se estendem a escolas de Petrolina, no Sertão, e Caruaru, no Agreste. (ANEXO A).

Os textos denunciam a tentativa de padronização da atuação docente em busca de um objetivo comum: a elevação do rendimento escolar dos estudantes. Em busca da promoção do desempenho dos alunos em disciplinas curriculares específicas, Português e Matemática, projetos escolares foram anulados e gestores e professores foram (podem ser) destituídos dos cargos e/ou transferidos para outras escolas sem se considerar os interesses da comunidade estudantil, como expresso no documento a seguir:

Documento 4

Estudantes da Dom Vital reivindicam permanência de diretor

Insatisfeitos com a postura da Secretaria de Educação de substituir o diretor da Escola Dom Vital, em Casa Amarela, por uma nova gestora que não é da comunidade escolar, os estudantes resolveram de forma pacífica, mostrar suas revoltas, suas indignações através de atos realizados na Seduc e na frente da unidade escolar.

Segundo os estudantes da unidade, o nível de conhecimento está acima da média e com essas mudanças é possível que gere uma queda no rendimento escolar, além da possibilidade do comprometimento das verbas que a unidade recebe, devido à troca da gestão." A Secretaria de Educação fez todo mundo de palhaço, porque fomos para lá reivindicar que Arnaldo continuasse na direção, eles disseram que o diretor

> iria continuar e pouco tempo depois, falaram da saída do gestor. Há um descaso com os alunos e professores", revelou a estudante Patrícia Correia, de 17 anos.
>
> A estudante ainda enfatiza que toda vez que a escola está se desempenhando a Secretaria de Educação toma medida para coibir o desenvolvimento das instituições. **A consciente menina faz questão de argumentar que os gestores não conhecem a realidade das instituições por viverem trancados em salas e preocupados apenas com números, cumprem apenas metas.**
> Depois de inúmeras idas e vindas, ficou acertado entre as várias partes envolvidas que a nova gestora vai assumir a direção e Arnaldo, o ex-diretor, fará parte da equipe como adjunto. (Grifo nosso, ANEXO A).

É legítima a preocupação do Estado em elevar os níveis de proficiência dos alunos no Idioma Nacional e no campo Matemático, porém é preciso lembrar que o objetivo dos exames de avaliação padronizados, especialmente os internacionais, não é diagnosticar os problemas mais amplos que dificultam os processos de ensino e aprendizagem, mas desejam apenas "[...] verificar o grau de letramento dos estudantes de cada um deles, ou seja, a capacidade dos alunos lidarem com textos que circulam na sociedade ocidental" (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 110).

Em uma das escolas onde realizamos o estudo de campo, apenas uma professora havia permanecido na escola no término do processo de implantação do PEI, por isso recorremos, principalmente, a fontes jornalísticas e às declarações dos estudantes veteranos (ex-alunos do ensino fundamental que era ofertado pela instituição) para compreender o processo de implantação do PEI. A materialidade descrita, associada a outras já apontadas pelo estudo, possibilita observar que é, de fato, a "*performatividade",* como uma tecnologia" e "modo de regulação" (BALL, 2002, p. 4), que dá sustentação à troca de gestores e de professores como um elemento estrutural do PEI. Esse mecanismo funciona como um estimulador da produção de ações, por professores e gestores, que possibilita atingir as metas da Tear.

Por meio das análises desenvolvidas, nesta seção, é possível apontar seis acontecimentos político-ideológicos produzidos para funcionarem como elementos estruturais da escola de tempo integral em Pernambuco:

1) Exclusão da comunidade em que se insere a escola na elaboração, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas, inclusive as de caráter cultural mais amplo.
2) Obtenção do consenso da comunidade escolar, por meio da difusão da Teoria do Capital Humano; um sentido histórico que foi incorporado ao senso comum

(FRIGOTTO, 2010): o ideário de que a formação associada às demandas do mercado produz melhorias nas condições socioeconômicas da classe trabalhadora.

3) Instituição da "cultura da performatividade" como instrumento de controle do trabalho docente, realizado a partir de indução da produção¸ no interior das escolas, de procedimentos administrativos centralizados de gestão e de orientação do trabalho pedagógico dos professores.
4) Silenciamento do papel pedagógico do gestor e busca pela criação do consenso de que é função do gestor ("líder") controlar o trabalho dos professores ("liderados");
5) Instituição de diretrizes de teor conservador e técnico, para o exercício da docência, porém sem a instituição de um processo de formação de professores sistemático e consistente com os interesses da Tear.
6) Segregação entre alunos na ocupação do espaço escolar. Nas escolas semi-integrais, a prioridade é garantir o fluxo de atividades da jornada ampliada, logo os demais cursos (ensino fundamental) e modalidades (EJA e ensino regular) de ensino acabam sendo tratados como atividades estranhas à rotina que se quer implantar.

Os fenômenos pontuados são uma demonstração da insustentabilidade da Tear, que não foi capaz de ofertar uma formação técnico-pedagógica sólida ao quadro docente e contribui para o processo de desqualificação teórico-metodológica do currículo escolar, na medida em que apresenta um novo parâmetro de formação para as escolas públicas, a formação interdimensional, mas não produziu condições mínimas de apropriação (internalização) pelo quadro docente. O resultado do desconhecimento da proposta do PEI foi a criação de uma rotina de jornada integral com práticas curriculares improvisadas e desarticuladas para atingir metas elevadas de desempenho acadêmico estudantil e de atuação profissional, porém sem as condições estruturais, mínimas, necessárias para oferta do ensino de tempo ampliado.

6 O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL "SUSTENTADO PELA TECNOLOGIA DA GESTÃO POR RESULTADOS" E PELO PROEMI: EFEITOS E CONTRADIÇÕES

Nesta seção apresentam-se as implicações da implantação do Ensino em Tempo Integral, sustentado pela Tecnologia da Gestão por Resultados, sobre as práticas pedagógicas das escolas públicas de ensino médio em Pernambuco. Por meio da análise dos documentos oficiais – dados empíricos produzidos mediante a observação de campo, das entrevistas e dos grupos focais – e do estudo da literatura que trata sobre a história, o ideário-político e a estrutura do Programa de Educação Integral de Pernambuco (DUTRA, 2013; HENRY, 2012; MAGALHÃES, 2008; SILVA, J., 2013; SILVA, R., 2013; SILVA, V., 2013), busca-se interpretar os objetivos políticos e pedagógicos da reconfiguração curricular das Erems e desenvolver a análise das implicações da implantação do ProEMI na oferta do ensino médio em tempo integral e semi-integral em Pernambuco. Desse modo, tomaremos como objeto de análise a "Parte Diversificada" do currículo das Erems e "atividades complementares"(as práticas pedagógicas) desenvolvidas no âmbito do ProEMI.

É importante demarcar o conceito de currículo diversificado que empregamos no estudo, pois usualmente a escola trata o conjunto de disciplinas clássicas (e nucleares), o que pode também ser denominado de currículo oficial, com o título de atividades curriculares e as demais atividades pedagógicas incorporadas ao cotidiano das unidades de ensino como ações pedagógicas extracurriculares (ou "atividades complementares").[134] Isso ocorre porque as disciplinas clássicas, tradicionalmente, estão relacionadas com um campo específico do conhecimento científico e/ou são resultantes de um processo de disputa política por sua inclusão no currículo nacional, e/ou são utilizadas como critérios para análise do nível de qualidade na formação ofertada pelas escolas, por meio da aplicação de testes universais de verificação do desempenho estudantil. Logo, todas as outras práticas são tratadas como não nucleares, não disciplinares, ou como práticas disciplinares diversificadas não nucleares ou, ainda como atividades extracurriculares.

Considerando que o discurso oficial da reestruturação curricular proposta para o ensino médio, em âmbito nacional, recomenda a incorporação de atividades pedagógicas disciplinares ou não como artifício para *ressignificar* o processo de formação dos estudantes do ensino médio e criar outra identidade para a escola pública secundária (BRASIL, 2008b), o

[134] Termo utilizado no PEI como referências às atividades não disciplinares desenvolvidas nas Erems.

que implica a constituição do currículo diversificado como principio estrutural para as escolas de ensino médio. Assim, utiliza-se o termo currículo diversificado, neste estudo, como sinônimo de currículo reestruturado, que considera todas as atividades pedagógicas como nucleares, e utiliza-se a expressão "disciplinas clássicas" como referência às disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum.

Situa-se o estudo nessa perspectiva conceitual por entender que a composição da Base Nacional Comum se realiza pela diversidade de disciplinas que buscam explicar os fenômenos naturais e sociais em uma perspectiva de compreensão ampla da experiência humana com a natureza e da relação entre os homens.

No Parecer CNE/CP n.º 11, de 30 de junho de 2009, que aprovou a execução do ProEMI, no âmbito do MEC, o ideário de integração compreende a "articulação interdisciplinar" dos saberes próprios das disciplinas nucleares como recursos formativos que podem possibilitar a "apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (BRASIL, 2009d, p. 8). Nessa perspectiva, "o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia" se apresentam como eixos políticos e filosóficos estruturais para o ensino médio porque se constituem como as "dimensões fundamentais da vida" (RAMOS, 2011, p. 84).

Assim, como a composição do currículo das Erems, analisadas neste estudo, foi feita por meio de um conjunto de atividades pedagógicas diversas (disciplinas complementares e ações não disciplinares), que nem sempre se articulavam, realizam-se a análise e a interpretação das ações pedagógicas (disciplinas, clubes, oficinas e projetos, incorporados ao currículo do ensino médio) em suas especificidades.

6.1 Os princípios do mercado como critérios para a reformulação do currículo e os sentidos e significados produzidos no interior das escolas

O ideário de currículo diversificado surgiu, em âmbito nacional, como proposta de substituição do modelo tradicional de currículo, estruturado por disciplinas clássicas (como nucleares), organizadas de forma justaposta ou em ordem hierarquizada e pouco flexível. Esse é um obstáculo estruturante para os sistemas de ensino, pois afeta a conexão entre os conhecimentos dos campos disciplinares e limita a possibilidade de os estudantes experienciarem outras práticas e conteúdos formativos no ambiente escolar. Nesse sentido, o currículo diversificado pode apresentar-se como um novo princípio estrutural para as escolas, porque possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas e diferenciadas em

articulação com a Base Nacional Comum como propriedade organizacional da educação básica, como prescreve a Lei n.º 12.796, de 2013, que alterou a LDB, de 1996:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013b, art. 26).

A "parte diversificada" não se apresenta no discurso formal como um fenômeno opcional, mas como elemento estruturador do currículo escolar, porque a diversidade é um elemento estrutural da constituição da sociedade brasileira. Somos formados por um conjunto de cinco diferentes regiões geográficas, socioprodutivas e culturais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, que se constituem em múltiplas subdivisões. Cada novo recorte espacial não se realiza unicamente por questões formais, mas principalmente por singularidades nas atividades produtivas e culturais. Observa-se, portanto, que a base comum e a parte diversificada são estruturas específicas e dinâmicas determinadas por demandas históricas e conjunturais do Estado Nacional, pelo contexto produtivo, social e cultural de cada estado da federação e pela diversidade situacional de cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 2001).

A incorporação da diversidade como elemento estrutural da composição das práticas e seleção dos conteúdos de ensino da Educação Básica é uma conquista social e política, resultante de uma luta histórica, intensificada pelo processo de redemocratização política (formal) iniciado nos anos 1980. O novo cenário político possibilitou o direito à participação de diferentes grupos, instituições e movimentos sociais e políticos na discussão e disputa, em âmbito político-estatal, governamental e civil, pelo estabelecimento de princípios, diretrizes e parâmetros para educação nacional.

Uma materialidade resultante desse processo foi o lançamento dos "Temas Transversais" em 1998, como recurso para estimular o tratamento das questões sociais na Educação Básica, e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000), que tratavam, também, dos conteúdos e práticas que deveriam compor a "parte diversificada" do currículo escolar:

> A parte diversificada do currículo deve expressar, ademais das incorporações dos sistemas de ensino, as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo. Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem. O desenvolvimento da parte

> diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado. É importante esclarecer que o desenvolvimento da parte diversificada não implica profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos, quando o contexto assim exigir. O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas. (BRASIL, 2000, p. 22-23).

Os Temas Transversais apontados pelo MEC como fundamentais para a educação básica foram: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais. O objetivo das temáticas era incorporar conteúdos sociais e práticas pedagógicas diversificadas no currículo escolar sem necessariamente criar "novas áreas ou disciplinas", pois os "objetivos e conteúdos dos Temas Transversais" deveriam "ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola" (BRASIL, 1998, p. 15).

Segundo Macedo (2013, p. 53), a perspectiva de abordagem de temas transversais nas escolas trata-se de um modelo restrito de articulação (ou integração) entre os campos disciplinares, pois a abordagem das temáticas de interesse social é "difícil de equacionar" em razão da tendência de "valorização de determinados campo do saber, "frequentemente aqueles de maior prestígio social".

Embora, aponte para a necessidade de discussão de "problemas sociais e fenômenos culturais mais próximos aos alunos que não costumam aparecer nos livros didáticos nem, de uma maneira visível, no currículo oficial previsto por lei" (SANTOMÉ, 2013, p. 243), esse tipo de proposta pedagógica foi, muitas vezes, associado à perspectiva de constituição de um currículo estruturado por um conjunto de projetos temáticos, em que, a seu modo, diferentes disciplinas tratariam das questões sociais selecionadas como objetos de análise e interpretação.

Considerando a amplidão conceptual do termo "parte diversificada" (e os grupos de influência envolvidos em sua operacionalização), definir as práticas pedagógicas nucleares que não sejam disciplinares ou que sejam disciplinares, mas não clássicas, do currículo (a "parte diversificada"), é uma questão difícil para as escolas públicas, pois as demandas e os contextos socioeconômicos e culturais dos alunos são marcados por processos materiais dinâmicos, nem sempre fáceis de ser, imediatamente, captados pela escola.

Grupos étnicos, religiosos, políticos partidários, instituições sindicais, empresariais e acadêmicas, todos são sujeitos discursivos que disputam um espaço de influência na composição das práticas escolares. Assim, é a posição política e ideológica assumida pelos sistemas de ensino público e unidades escolares que passam a definir os conteúdos e as

práticas fundamentais para a formação dos estudantes do ensino médio, os quais geram processos de adesão ou de resistências aos mecanismos políticos que contribuem com os processos de seletividade, exclusão e desigualdade social.

Professores e estudantes situam-se em condições materiais diferentes dos formuladores das propostas curriculares oficiais, por isso têm um olhar diferente sobre o que precisa ser ensinado e apropriado na escola; em vista disso, as práticas nucleares disciplinares não clássicas e não disciplinares podem ser um espaço importante para fazer circular novos sentidos e significados no ensino médio.

É preciso afirmar que todas as atividades pedagógicas do currículo são nucleares, porque compreendemos que todas as dimensões humanas têm o mesmo potencial e necessidade de desenvolvimento, logo não pode existir uma perspectiva hierárquica ou prioritária entre as práticas pedagógicas (disciplinares ou não disciplinares) ofertadas pelas escolas públicas aos estudantes. Por conseguinte, as disciplinas clássicas (da Base Nacional Comum), por seu caráter obrigatório, não se qualificam como práticas superiores aos conhecimentos e experiências de outras práticas sistemática e objetivamente incorporadas ao currículo escolar, pois se as disciplinas clássicas são uma demanda formativa de âmbito nacional, as demais composições pedagógicas são resultantes das demandas contextuais de cada sistema e/ou unidade de ensino.

É necessário salientar, que, no campo teórico, segundo Pacheco (2005), o termo currículo não carrega um significado único, ou seja, não existe um consenso conceitual sobre o termo, porque ele é tomado como um fenômeno social e histórico.

Para Silva (2001), o currículo é um espaço de produção de significados e representações, um projeto "material" e simbólico do projeto social que se quer estabelecer ou reproduzir. Portanto, a constituição do currículo está diretamente associada aos discursos historicamente determinados sobre como deve ser a escola. Logo, cada contexto histórico tem seus grupos políticos de interesse e de poder que vão interferir na concepção de currículo que se deseja estabelecer (SILVA, 2010).

Analisando a relação entre "ideologia e currículo", Apple (1982, p. 105) observa que os primeiros estudos sobre a estruturação do currículo escolar, desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX por "Franklin Bobbitt, W. W Chartes, Adward L. Thorndike, Ross L Finney, Charles P. Peters e David Snedden", tratavam de definir qual "deveria ser a relação entre a estruturação do currículo e o controle e poder da comunidade". Desse modo, em um cenário econômico e social demarcado pelo desenvolvimento da indústria, interesse de expansão do mercado e pela necessidade de reprodução ordenada e controlada da divisão

desigual e hierarquizada do trabalho, os fundamentos da Administração Científica, que tratavam da necessidade de formação para funções laborais e sociais específicas, foram utilizados como bases para a formulação do currículo escolar.

Em 1949, Ralph W. Tyler (1977),[135] partiu da análise das principais propostas e discussões pedagógicas e filosóficas em torno da constituição e dos objetivos do currículo escolar, criou um modelo curricular centrado no ideário de que a eficiência das práticas curriculares estava diretamente relacionada com os objetivos definidos previamente; a "seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organizadas de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino", e na avaliação do rendimento dos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Observa-se que o modelo de organização curricular focalizando a avaliação mensurável do desempenho acadêmico estudantil é uma tradição antiga no campo das teorias curriculares. No Brasil, segundo Moreira (1995, p. 82), essa perspectiva teve início com a introdução do ideário pragmático, que visava "substituir a antiga tradição pedagógica jesuítica e a tradição enciclopédica". Assim, os novos modelos curriculares surgem inspirados nas ideias progressistas de Dewey e Kilpatrick[136] e associados às práticas de ensino de qualidade tecnicista no período que vai de 1920 a 1980. No quadro histórico, tiveram vigência dois regimes políticos centralizadores: a era Vargas (1930-1945) e a ditadura militar (1964-1985), em que o pragmatismo constitui-se como fundamento das práticas escolares.

Vê-se, então, que a história e os conteúdos (político-ideológicos) das formulações do currículo escolar estão determinados pelas estruturas de (re)produção social, porque o currículo assim se configura:

> muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MCLAREN, 1977, p. 216).

[135] Referência ao livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, cuja primeira edição foi publicada em 1949.

[136] William Heard Kilpatrick (1964), autor da obra *Educação para uma civilização em mudança*, desenvolveu um referencial teórico que tem dado subsídios aos trabalhos "pedagógico com o Método de Projeto que tem, como ideia principal partir de uma situação problema, conciliar teoria e prática em uma investigação e realizar um produto final, concedendo, neste caminho, o papel ativo aos alunos" e observava que a escola tinha um "papel central no projeto de construção e manutenção de uma sociedade democrática" (BIN, 2012, p. 17, 23).

Considerando as discussões anteriores, pode-se compreender que o currículo configura-se como um movimento mediado pelas relações políticas, econômicas e sociais, transcorrido no interior da sociedade, e tem suas práticas, fronteiras e seus conteúdos demarcados pelas prescrições oficiais e pela dinâmica social vigorante em um determinado quadro histórico. Diretamente vinculado à forma como a sociedade produz e reproduz as relações sociais, o currículo tem seu ritmo e forma determinados pelos interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos sociais em disputa de um determinado tempo e lugar histórico.

É possível concluir, portanto, que o movimento que dá sustentação à estrutura curricular das escolas não se realiza por relações mecânicas e unilaterais, trata-se de um complexo e dinâmico processo composto de continuidade e descontinuidade de sentidos políticos e sociais. Logo, as reformas (programas governamentais) podem apresentar-se como ferramentas complementares aos objetivos e à operacionalidade pedagógica e administrativa das escolas ou tratar-se de instrumentos invasivos e incompatíveis com práticas, valores e princípios pedagógicos, e políticos das instituições de ensino (dos sujeitos da escola). Nesse caso, as escolas, também, têm a competência, na qualidade de fenômeno social, para modificar as reformas. Assim, mediante políticas verticais e prescritivas, as instituições podem criar "estratégias de acomodação, resistência ou e hibridização" (TYACK; CUBAN, 2001, p. 156).

Esse é o movimento que parece tomar corpo nas escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio, em tempo semi-integral ou integral, em Pernambuco; mediante a implantação de dois programas, o PEI e o ProEMI, de âmbito estadual e federal respectivamente, criados para propiciar a reformulação do currículo e da jornada escolar, os professores e gestores têm-se posicionado de maneira multiforme e, ainda, criando e desenvolvendo práticas pedagógicas que podem colaborar com os movimentos de internalização ou contrainternalização no processo de desenvolvimento da subjetividade da juventude da classe trabalhadora.

Por conseguinte, é preciso pontuar que a multiplicidade de reformas escolares (curriculares) implantadas no Brasil, na última década do século XX e na primeira do século XXI, de modo geral, teve como interesse elevar os índices de escolaridade da população por meio da ampliação da oferta do número de matrículas disponíveis nas unidades de ensino e da redução dos índices de evasão e de desistência estudantil.

Em 2014, a Unicef realizou uma pesquisa internacional, em 24 países, visando identificar os principais fatores que causam a exclusão dos adolescentes no acesso ao ensino

médio. Baseado em dados do Pnad, o estudo indica que 24,1% dos adolescentes, em 2011, de 15 a 17 anos, matriculados na Educação Básica no Brasil, exerciam algum tipo de trabalho:

> Cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011, e, entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental – etapa que deveria estar concluída idealmente aos 14 anos de idade completos. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012. (VALPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 12).

Isso significa dizer que 66,3% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos, matriculados na Educação Básica, até 2011, já haviam sido reprovados ou tinha abandonado a escola pelo menos uma vez. Ainda, segundo dados do Pnad (2011), 16,3% dos jovens na mesma faixa etária não frequentava a escola. No Nordeste, esse índice era de 16,9% (VALPI; SILVA; RIBEIRO, 2014).

Desse modo, segundo dados do *Relatório educação para todos no Brasil* (2010-2015), o Ensino Médio apresentou um crescimento absoluto do número de matrículas de 8.192.948, em 2000, para 8.312.815 em 2013 (BRASIL, 2014c, p. 31), porém, "os dados mostram que a taxa de frequência escolar da população de 15 a 17 anos apresentou variações da ordem de 4,1%: no período considerado, teve um crescimento de 3,8%, passando de 81,1%, em 2001, para 84,2%, em 2012" (BRASIL, 2014c, p. 30). Esse é um índice preocupante e resultante do período (2001-2012) de onze anos de políticas compensatórias para o ensino médio. Segundo dados do *Censo escolar da educação básica 2013*, houve uma retração no número de matrículas no ensino médio de 0,8% no período de 2007-2013 (INEP, 2014).

O resultado mostra a urgência pela reestruturação do ensino médio, pois os dados obtidos até 2011 indicavam que 82,6% dos jovens entre 15 e 17 anos no Brasil sofriam de algum tipo de exclusão quando no acesso ao nosso patrimônio cultural. A constatação do quadro de reprovação e abandono escolar, associado ao baixo rendimento dos estudantes nos exames universais de verificação do desempenho escolar, foram as principais justificativas para o lançamento das políticas, de âmbito federal e estadual, de ampliação do tempo escolar e de diversificação das práticas pedagógicas no ensino médio ofertado nas redes estaduais de ensino público, especialmente para a associação formal do ProEMI,[137] em 2012, com outras políticas estaduais de ampliação do tempo escolar.

Os dados demonstrados servem para ilustrar a realidade que deu sentido à criação do ProEMI, no campo governamental, com o interesse de criar espaços formativos no interior das

[137] Referência ao ProEMI/JF.

escolas que promovessem melhorias no desempenho estudantil, nas diferentes modalidades de ensino médio não profissionalizante, mas, principalmente, que fossem capazes de reduzir os índices de evasão e desistência no ensino médio (BRASIL, 2009c).

Em Pernambuco, a Educação Básica estrutura-se pela oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em diferentes modalidades de ensino – Educação do Campo, Profissional, Indígena, Quilombola, Especial e Educação de Jovens e Adultos. Contudo, no decênio em curso, a ênfase na ampliação das vagas de ensino médio tem sido dada à educação técnica e profissional e à ampliação da jornada de ensino nas unidades educacionais não profissionalizantes. Essas duas últimas modalidades de ensino são percebidas como estratégias políticas para reduzir o abandono escolar juvenil e elevar o rendimento acadêmico dos estudantes das escolas públicas.

Segundo as análises de Valdemberg Silva (2013, p. 18), o sistema de Ensino da Rede Estadual de Ensino Público se configura por cinco formas de oferta do ensino médio (Quadro 3).

Quadro 3 – Modelos de ensino médio em Pernambuco 2007-2014

Nível	**Proposta política**	**Objetivo**	**Estrutura político-pedagógica**
Travessia Médio 2007	Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco	Reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do ensino médio	Telecurso
Escolas de Referência de Ensino Médio (Erems) 2007	Programa de Educação Integral	Oferecer a jornada ampliada de ensino aos jovens	Diversificação das práticas curriculares.
Normal Médio e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs)	Curso Profissionalizante	Formar professores e profissionais com qualificações específicas para o mercado de trabalho	
Ensino Médio Regular		Ofertar ensino médio em tempo parcial (regular) para jovens de 15 a 17 anos	
Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio		Ofertar aos maiores de 18 anos e trabalhadores as séries do ensino médio	

Fonte: Silva, V. (2013).

Trata-se efetivamente de protótipos pedagógicos setorizados em seu valor social, pois são ofertados em condições materiais diferenciadas e com prioridades e hierarquização no processo de financiamento. Essa discriminação no tipo de financiamento e formato de ensino

relaciona-se diretamente com a necessidade de correção do fluxo escolar,[138] pois em 2012, no início deste estudo, as taxas de distorção idade/série no ensino médio, ofertado pela rede estadual de ensino público, eram de 48,60% para o 1.º ano do ensino médio, para o 2.º ano 37,85% e 44,08% para o 3.º ano. No mesmo período, os percentuais de abandono e reprovação foram 8,32% e 9,92% respectivamente (PERNAMBUCO, 2012a).

Logo, para entender o processo de implantação do ProEMI em Pernambuco e os sentidos que promoveu no interior das unidades de ensino, é preciso conhecer a matriz curricular das Erems. A proposta foi pensada visando, principalmente, à elevação do rendimento estudantil.

Assim, os programas curriculares das escolas inclusas do PEI apresentam os seguintes formatos:

Quadro 4 – Matriz curricular ensino médio integral

BASE LEGAL	COMPONENTES CURRICULARES			SÉRIES			CH
				1ª	2ª	3ª	
LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER Nº 15/98 CEB / CNE RESOLUÇÃO Nº 03/98 CEB / CNE	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720
			Química (1)	3	3	3	360
			Física (1)	3	4	4	440
			Biologia (1)	3	3	3	360
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
			Filosofia	1	1	1	120
			Sociologia	1	1	1	120
		TOTAL DE AULAS DISCIPLINARES		31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira - Inglês / Espanhol	2	2	2	240
			Empreendedorismo	1	1	1	120
			Direitos Humanos	1	1	1	120
	SUB-TOTAL			4	4	4	480
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES (2)			10	10	10	1.200
					45	45	5.400

Fonte: Queiroz (2015).

[138] Para aprofundamento da temática em Pernambuco, consultar Andréa Giordanna Silva (2010).

Quadro 5 – Matriz curricular ensino médio semi-integral

BASE LEGAI	COMPONENTES CURRICULARES			SÉRIES			CH
				1ª	2ª	3ª	
LEI FEDERAL Nº 9394/96 – PARECER Nº 15/98 CEB / CNE RESOLUÇÃO Nº 03/98 CEB / CNE	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS CODIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		CIENCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720
			Química (1)	3	3	3	360
			Física (1)	3	4	4	440
			Biologia (1)	3	3	3	360
		CIENCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
			Filosofia	1	1	1	120
			Sociologia	1	1	1	120
	TOTAL DE AULAS DISCIPLINARES			31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Inglês/ Espanhol	2	2	2	240
			Empreendedorismo	1	1	1	120
			Direitos Humanos	1	1	1	120
	SUB-TOTAL			4	4	4	720
	TOTAL DA CARGA HORARIA			35	35	35	4.440

Fonte: Queiroz (2015).

Observa-se, mediante a análise do quadro, que as atividades não disciplinares são tomadas como "atividades complementares", não são vistas como parte das ações da "parte diversificada" do currículo das escolas de tempo integral; e nas instituições de jornada semi-integral, apenas as disciplinas clássicas (constitutivas da Base Comum Nacional) e as disciplinas criadas pelo PEI (Empreendedorismo, Direitos Humanos e Língua Estrangeira) são consideradas componentes curriculares. O exame da configuração curricular das escolas possibilitam apreender que as atividades relacionadas com o ProEMI (ou com outros programas) não são contabilizadas como parte das atividades da matriz curricular do ensino médio. Assim, o currículo formal se estrutura por disciplinas agrupadas em duas tipologias: Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

Segundo os professores entrevistados, as disciplinas clássicas que fazem parte da Base Nacional Comum passaram por aumento de carga horária (Matemática e Português) e pelo acréscimo de conteúdo a ser ministrado. Todavia, não encontramos nos documentos oficiais análises ou discussões teóricas que justifiquem o acréscimo de mais conteúdos às disciplinas obrigatórias do ensino médio, exceto a afirmativa dos professores de que o procedimento tem como finalidade abarcar os conteúdos propostos como recursos de avaliação do desempenho estudantil de diferentes programas de avaliação: Idepe, Ideb e Enem.

Para elucidar o teor formativo limitador do desenvolvimento humano que carrega a Tear, realizamos, a seguir, a exposição do conteúdo político-ideológico da proposta oficial da gestão governamental instituída em Pernambuco em 2007. Descrevemos os conteúdos

pedagógicos das disciplinas de Empreendedorismo e Língua Estrangeira, componentes estruturais que compõem a "parte diversificada" do currículo das Erems, e os sentidos produzidos (ou que se pretendeu produzir) na formação dos estudantes do ensino médio.

Em 2007, o enunciado político-governamental afirmava ter como meta: "**continuar a trilhar os caminhos socialistas e democráticos**", tendo a "**ampliação do bem-estar dos cidadãos"** como busca final da gestão coletiva. Nesse cenário, a educação foi apresentada como se fosse o primeiro elemento a ser desenvolvido, pois se tratava de uma "**estratégia de superação da pobreza e da conquista da dignidade cidadã**" (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2006, p. 2). O movimento político pretendido anunciava ter objetivos intrinsecamente contraditórios, pois o socialismo e a democracia são apresentados, no discurso governamental, como elementos que poderiam ser articulados e estruturados com base no pensamento empresarial.

A tentativa de conciliar o ideário de crescimento econômico ("estratégia de superação da pobreza"), como o de desenvolvimento social ("ampliação do bem-estar dos cidadãos"), é uma prática discursiva própria dos governos de perspectiva liberal, que, desde os anos 1950, buscam desenvolver a noção de capital humano como estrutura conceitual para o campo educacional (FRIGOTTO, 2009, 2010).

Formalmente sistematizada nos escritos de Theodore Schultz,[139] na década de 1960, a Teoria de Capital Humano corresponde ao estabelecimento de uma relação direta entre a formação do trabalhador (capital humano) e o crescimento econômico. Segundo Frigotto (2009, p. 71-72), no campo político, a Teoria de Capital Humano "situa a educação como um capital (humano) motor do desenvolvimento e da superação da desigualdade entre nações e entre classes ou grupos sociais, sem alterar as relações de poder e de classe (as circunstâncias) que produzem a desigualdade". Por conseguinte, Kuenzer (1991) afirma ter sido o estabelecimento da ditadura militar, em 1964, o espaço-tempo em que o postulado de caráter economicista começou a ser instituído como fundamento das práticas escolares no Brasil. Assim:

> O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, as maiorias dos cursos eram 'excessivamente acadêmicos' e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se

[139] Os estudos desenvolvidos por Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher são apresentados por Saul (2004) como fundamentos da teoria estruturada por Theodore Schultz**.**

> considera um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país. (KUENZER, 1991, p. 9).

Ao apontar a educação como uma "estratégia de superação da pobreza**"**, o discurso do governo de Pernambuco rememora dizeres, aciona uma memória discursiva (histórica) que associa formação escolar e desenvolvimento econômico.

Em um estudo que procurou identificar a articulação entre o neoliberalismo, a teoria do capital humano e o empreendedorismo, Costa (2009, p. 174) observou que o tipo de economia desenvolvida no âmbito do neoliberalismo não tem apenas como "objeto de análise (e de governo") as ações do Estado e os "processos econômicos", pois o novo fenômeno a ser observado e controlado são "as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos", e cabe ao mercado a tarefa de decifrar as propriedades (origem e estrutura) das ações coletivas e individuais, e, a partir disso,

> ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do 'ser' social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo. (COSTA, 2009, p. 174).

A perspectiva de explicar e de modelar as ações sociais e individuais de acordo com os princípios e movimentos do mercado se materializa no entendimento, como sentido produzido, de que:

> as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (COSTA, 2009, p. 177).

Considerando a citação anterior, é possível afirmar que a teoria do Capital Humano assume uma nova roupagem e se apresenta transvestida no ideário do "Empreendedorismo", cuja base de sustentação são os processos do "Aprender a Aprender" (COSTA, 2009).

Segundo Frigotto (2011, p. 5), o empreendedorismo faz parte de um conjunto de enunciados ("sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e

empregabilidade"),[140] que se constitui como "pseudo-teoria" (ou pseudoconceitos). Como postulado dogmático, esse conjunto discursivo se sustenta na concepção de sociedade que "ignora as relações desiguais de poder"; a que reduz o ser humano "ao indivíduo racional", cujas escolhas são realizadas "independente da classe ou grupo social a que pertence"; e ainda, promove a "redução da concepção de educação e conhecimento" à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

Destarte, são os sentidos vinculados à Teoria do Capital Humano que dão sustentação aos "novos dizeres" que operam para fazer crer que existe uma necessária associação entre a produtividade do setor empresarial e a composição das práticas educacionais:

> Para nós não basta crescer, será preciso crescer com qualidade. Somente a disseminação do conhecimento científico e da **inovação tecnológica em todas as regiões** poderá dotar o estado de uma base **de capital humano e empresarial** necessária ao desenvolvimento realmente sustentado por um **longo período de tempo**. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2006, p. 2, grifo nosso).

Assim, o projeto social, das duas gestões da coligação em exercício nos governos de 2007-2010 e 2011-2014, tomou a educação não como um direito social, mas como um mecanismo de promoção das habilidades individuais, como sugerem a teoria do capital humano e "as teses neoliberais da liberdade de escolha e da meritocracia" (MELO, 2004, p. 250). Logo, o projeto social que dá sustentação ao PEI, constitui-se como uma continuidade discursiva, em que a formação escolar é vista como um lugar que possibilita a constante adaptação da força de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2001), o crescimento e a estabilidade econômica – "necessária ao desenvolvimento realmente sustentado por um longo período de tempo" (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2006, p. 2),

Desse modo, o "capital humano" (como qualificação da força de trabalho) e o "capital empresarial" (como ampliação da capacidade de produtividade do setor empresarial) articulados com a "disseminação do conhecimento científico e da **inovação tecnológica"** são

[140] "Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho. [...] A qualidade total, deriva da nova base científico técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que produz em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas.[...] Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendidos pro suas organizações. No plano da mistificação, a ideia que se difunde é a de que o fim do emprego é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham. [...] A pedagogia das competências, como analisa Ramos (2001) constitui-se por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho." (FRIGOTTO, 2011, p. 9-10)

apresentados como os meios e fins de todas as práticas políticas (inclusive dos programas educacionais) da gestão governamental.

Segundo Kuenzer (2002, p. 3): "a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão." Assim, para o desenvolvimento da disciplina de Empreendedorismo, além do professor do quadro regular, com trabalho em regime integral, são oferecidos cursos, oficinas e visitas pedagógicas em empresas privadas[141] aos estudantes para fortalecer o ideário da autoformação e a necessidade de inclusão imediata no mercado de trabalho como meio de qualificar-se, pela experiência, para o sucesso profissional futuro.[142]

No processo seletivo para ingresso nas Erems, os professores não foram avaliados segundo a apropriação de conteúdos e práticas diretamente relacionadas com as disciplinas nucleares, nem sobre conhecimentos relacionados com o universo da administração empresarial, que fundamenta as práticas pedagógicas da disciplina "Empreendedorismo" das Erems.

Por conseguinte, mesmo sem formação específica para o quadro docente, é possível observar, na análise de enunciados das instituições de ensino,[143] da Seduc e do Siepe, que descrevem os objetivos e resultados das feiras de empreendedorismo promovidas pelas escolas, que os conceitos e as práticas do mundo empresarial têm sido os objetos de ensino da disciplina de empreendedorismo nas Erems:

> EREM LUIZ ALVES DA SILVA (Santa Cruz do Capibaribe, Agreste)
>
> A II feira de empreendedorismo da EREM Luiz Alves da Silva que aconteceu na última sexta 19, foi um sucesso. **Vários stands com exposição de produtos e serviços, muitos alunos e outras e escolas e comunidade em geral, visitando e adquirindo os produtos e serviços comercializados pelos próprios estudantes**. (EREM LUIZ ALVES DA SILVA, 2012, grifo nosso).

[141] Acompanhamos o desenvolvimento de algumas dessas atividades durante o período da observação direta na Escola A.

[142] A afirmativa está fundamentada no material coletado, como notas de campo, no processo de observação das atividades desenvolvidas por instituições ligadas ao setor empresarial no interior das escolas campo de investigação.

[143] Utilizamos os discursos apresentados por outras instituições, mas que produzem sentidos semelhantes aos das escolas campo da pesquisa empírica, para preservar a identidade dos sujeitos de nossa investigação. Realizamos as pesquisas nos blogs oficiais das escolas.

> EREM TERESA TORRES **(**Itapetim, Sertão)
>
> **EREM Teresa Torres realizou nesta última quinta-feira dia (29-11-12) a primeira feira de empreendedorismo e o projeto de arte** – '*nordeste não há seca na nossa cultura'. Com o objetivo de* **mostrar o talento, a criatividade e a habilidade que cada aluno tem, além de promover o trabalho em equipe e a disseminação do conhecimento**. **Motivar o espírito empreendedor dos educandos e estimular o aprendizado de técnicas que possam, além de trazer momentos de descontrações, ainda trazer oportunidades para geração de renda**. (EREM TERESA TORRES, 2012, grifo nosso).[144]
>
> EREM PROFESSOR CARLOS JOSÉ DIAS DA SILVA (São José da Coroa Grande, litoral)
>
> Os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Carlos José Dias da Silva, localizada em São José da Coroa Grande, realizaram no dia 21 de novembro, a terceira edição do Projeto Empreendedores do Futuro. Durante o evento, que ocorreu no pátio da unidade de ensino, os **alunos apresentaram trabalhos de microempreendedorismo,** além de um estudo sobre profissões como, medicina e direito.
> Ao todo, 386 estudantes participaram da atividade interdisciplinar, que foi coordenada pelas professoras de empreendedorismo [...]. '**Esse projeto possibilitou o desenvolvimento de habilidades que irão inserir os jovens no mercado de trabalho**. Tivemos um resultado muito positivo, principalmente por ser uma ação que trata de sonhos e busca pelo futuro' repercutiu Severina. (EREM Carlos..., 2014, grifo nosso).
>
> EREM DOM HELDER CÂMARA (Lagoa Grande, Sertão)
>
> A ideia de encontrar emprego estável em uma empresa de grande porte tem sido vista, atualmente, apenas como uma das opções de renda para os jovens. Outra opção atraente é se tornar dono do próprio negócio. **Pensando nessa possibilidade, as aulas de empreendedorismo nas escolas de referência têm voltado a atenção dos alunos para temas como estudo de mercado, projetos e oportunidades de negócios**.
> [...] Com a temática 'Juventude aprendendo e empreendendo', a feira reuniu projetos dos alunos dos 2º e 3º anos, e contou com a presença de aproximadamente 700 pessoas, entre convidados, empreendedores da região e comunidade, que tiveram a oportunidade não **apenas de conhecer os trabalhos dos estudantes, como de comprar produtos e fechar negócios**.
> A professora de matemática [...] trabalhou com os alunos dos 2os anos os sólidos geométricos na confecção de caixas para presentes. Com a criação da Medida Exata Embalagens, os alunos aprenderam conceitos e cálculos de volume e medida, que foram utilizados na produção de caixas. 'A ideia surgiu da dificuldade que os alunos sentiam na disciplina de cálculo. **Quando a montagem das caixas passou a ser tema transversal, eles não apenas aprenderam, também conseguiram ganhar dinheiro**. **Toda a produção foi vendida durante a feira e a meta agora é ampliar a produção com novos modelos e formatos de caixas', comemorou a professora.** (EREM DOM HELDER CÂMARA, 2014, grifo em negrito nosso).

As feiras de empreendedorismo apresentam-se, usualmente, como atividade final da disciplina de empreendedorismo, por isso ocorrem no fim de cada semestre ou nos meses finais do ano letivo, e têm como objetivo apresentar, à comunidade escolar, as aprendizagens

[144] Só encontramos registro de Blog da própria instituição em 2014. Antes as informações das atividades da escola eram lançadas no site da prefeitura do município.

dos alunos, durante o ano letivo, que devem ser materializadas na elaboração de produtos que estejam relacionados com o mercado de produtos e serviços. Assim, no curso da investigação empírica, foram encontrados professores de Geografia, Educação Física, História e de Sociologia ministrando os conteúdos da "disciplina" de empreendedorismo, sem nunca ter passado por nenhuma formação consistente para atuar com os saberes e as práticas desse postulado do setor empresarial em uma perspectiva científica.

Assim, observa-se que o movimento de internalização dos preceitos do mercado ocorre no interior da escola de forma específica e pedagógica ("ainda trazer oportunidades para geração de renda", "não apenas aprenderam como conseguiram ganhar dinheiro"); mesmo na ausência de uma sólida formação continuada para os professores, a ideologia empresarial produz sentidos no interior das escolas porque os professores buscam criar os próprios planos de execução da disciplina, subsidiados pelos discursos empresariais em circulação. Tal ação possibilita a criação, pelas próprias escolas, de práticas pedagógicas e instrumentos didáticos que propiciam o movimento de internalização dos pressupostos do mercado nas práticas do ensino médio. Assim, é a escola quem cria as condições materiais para dar sentido pedagógico e atender aos objetivos da Tecnologia Empresarial (movimento de internalização).

Esse tipo de prática formativa, que associa desempenho escolar com obtenção de ganhos financeiros, indica-nos que a formação ofertada na escola pública considera o lugar socioeconômico (de classe) do estudante porque tem por objetivo gerar uma expectativa específica (e equivocada) em torno das experiências escolares. Logo, contribui para promover a fragmentação dos programas das disciplinas nucleares, pois determinados conhecimentos científicos e práticas pedagógicas, por vezes, são simplificados para atender às demandas imediatas dos alunos, provocadas pela perspectiva da obtenção de ganhos financeiros. É o que aconteceu, por exemplo, quando o ideário de "**tema da transversal"** foi tratado como se fosse um simples "utensílio" didático ("**Quando a montagem das caixas passou a ser tema transversal"**), não como "situações sociais mais conflitivas, abusivas e cotidianamente silenciadas" (SANTOMÉ, 2013, p. 244) vividas pelos alunos, que não podem ser compreendidas, reduzidas, nem pouco solucionadas, por meio do desenvolvimento de habilidade mecânica como a construção de produto vedável e gerador de renda ("**eles não apenas aprenderam, também conseguiram ganhar dinheiro")**. Desse modo, as reflexões desenvolvidas a respeito dos significados políticos e sociais do Empreendedorismo possibilitam concluir que o PEI se estrutura com base em uma concepção fragmentária e

pragmática de sociedade, em que os princípios do mercado assumem a tarefa de conduzir os processos formativos da classe trabalhadora (COSTA, 2009; FRIGOTTO, 2011).

É importante destacar que tivemos algumas dificuldades na produção de dados sobre as práticas específicas da disciplina de empreendedorismo, nas escolas pesquisadas em razão do pouco tempo de estabelecimento da disciplina no currículo da Erem (Escola C), em consequência da mudança de professor (Escola A), de falta de planejamento anual, e ainda em decorrência das práticas formativas de outras instituições (cursos e oficinas realizadas por empresas privadas) que substituíram as aulas dos professores, reduzindo (suprimindo) o tempo pedagógico dos docentes.

Por conseguinte, além da disciplina de empreendedorismo que foi incorporada ao currículo como prática obrigatória para os três anos do ensino médio, o estudo das línguas estrangeiras também se configura como recurso de instrumentalização para o ingresso no mercado de trabalho competitivo, como é possível observar nos discursos oficiais a respeito dos objetivos do Programa Ganhe o Mundo:

> O atual crescimento econômico do Estado de Pernambuco repercute positivamente no aumento do quantitativo dos postos de trabalho para os cidadãos pernambucanos, gerando oportunidades de **emprego e renda** aos profissionais qualificados que são maiores para os que sabem se comunicar em um segundo idioma. Após a definição de Pernambuco como um dos Estados com cidade sede para a Copa do Mundo de 2014, as oportunidades geradas por este evento também aumentam para quem domina um segundo idioma. Este cenário faz com que seja necessário o estabelecimento de políticas públicas direcionadas a este ramo do conhecimento (aprendizado de língua estrangeira), atendendo às expectativas e demandas da sociedade (como um todo) e do mercado de trabalho, assim como **suprindo a carência de mão de obra** que atenda ao incremento de turistas internacionais.
>
> [Logo,]
>
> A intenção do intercâmbio é possibilitar ao aluno a formação e a experiência de conviver com outra cultura e com outra língua, oferecendo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos que diferenciem esses jovens, **aumentando suas reais perspectivas de empregabilidade** e uma continuidade de estudos de maneira sustentável, num mundo globalizado. (CAMPOS, 2011).

O Programa Ganhe o Mundo foi pelo Projeto de Lei Ordinária n.º 665/2011, com o objetivo de "[...] ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual" (PERNAMBUCO, 2011). No momento de criação do projeto, visando ofertar uma formação complementar aos estudantes do ensino médio, o estado de Pernambuco vivenciava um ciclo de crescimento econômico, por isso o discurso oficial pode disseminar o sentido do desenvolvimento de habilidades para o ingresso no mercado de trabalho como objetivo principal da formação juvenil.

É preciso lembrar que todas as escolas pesquisadas ofertavam a disciplina de língua inglesa (Inglês) como se fosse uma disciplina clássica e nuclear do currículo do ensino médio, porém ela aparece como parte diversificada no currículo das Erems.

O artigo 26, parágrafo 5.º, da LDB, expõe a obrigatoriedade da oferta de outra língua no currículo do ensino médio: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição." (BRASIL, 1996). No artigo 24, inciso IV da LDB, a lei afirma que é possível às instituições de ensino "[...] organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares". Especificamente, na Seção IV, que trata da organização do ensino médio, a lei afirma, no artigo 36, inciso III, que: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição."

A palavra "obrigatória", presente no texto oficial, significa que a disciplina deve ser um componente nuclear do ensino médio. Assim, embora a disciplina de Inglês[145] seja tratada formalmente no currículo das Erems como "parte diversificada" do currículo, ela se estrutura como parte das disciplinas clássicas do currículo do ensino médio.

Segundo estudo desenvolvido por Suzi Aparecida Uechi (2006), a língua inglesa se apresenta para as escolas, de ensino fundamental e médio, como uma "disciplina-problema", porque, especialmente no ensino médio, ela está associada à capacidade de interpretação dos textos para os exames de vestibular. Também, sofre a pressão para se tornar um espaço de formação que colabore com a inserção profissional e cultural dos estudantes no mundo globalizado.

Esse ideário vem sendo defendido, também, pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), que, em 2012, produziu e apresentou ao então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o documento "*Proposta para avanços no ensino médio"*, que apontava [...] "a questão da relação entre educação e o mundo do trabalho, incluindo a formação pré-profissionalizante para garantir a empregabilidade e as novas questões do empreendedorismo e inovação" como diretriz para a reelaboração do currículo do ensino médio. O documento também propunha a ampliação da "[...] abrangência do ProEMI,

[145] Palavra utilizada pelos estudantes para como referência a disciplina de Língua Inglesa.

permitindo a inclusão e **respectivo financiamento de outros projetos e iniciativas dos estados e instituições privadas parceiras"** (CONSED, 2012a, p. 8, grifo nosso).

Nesse contexto, a escola deixa de voltar-se para a formação de sujeitos (essencialmente históricos e sociais) e volta-se para a formação da pessoa qualificada como um "personagem" e caracterizada pelo seu potencial de amoldamento funcional e de produção, capaz de fazer circular a riqueza expressa em renda (DERANI, 2002, p. 24). É dessa perspectiva ideológica que o ideário do empreendedorismo, como política de acomodação, produz sentido no ambiente escolar.

Segundo Nosella (2011, p. 4), quando se faz referência à função social do ensino médio, "muitos educadores e políticos tendem a considerá-lo pré-profissionalizante ou até mesmo profissionalizante". Esse sentido tem sido (re)produzido tendo como alicerce a memória discursiva que associa escolarização com crescimento econômico e desenvolvimento social: a teoria do capital humano.

Assim como a proposta política do governo de Pernambuco, que observa a formação complementar dos jovens como uma forma de aumentar as "reais perspectivas de empregabilidade" dos jovens, o discurso do Consed indica que o itinerário formativo dos estudantes do ensino médio deve ser modulado para atender às demandas do mercado ("formação pré-profissionalizante para garantir a empregabilidade"). O termo pré-profissionalizante quer significar uma instrumentalização que não seja técnica, mas que possibilite desenvolvimento de competências comportamentais que estejam em consonância com as necessidades e os interesses do mercado.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), a educação ofertada aos trabalhadores, com vista a atender aos interesses empresariais,

> impõe uma visão adaptativa e acrítica de mercado de trabalho em um momento de mudanças nas bases produtivas, de redução de nível de emprego e de transferência de responsabilidade aos trabalhadores de se manterem empregados através da formação – sob a ideia de empregabilidade, laboralidade, empreendedorismo [...] de grande influência na população.

O discurso da empregabilidade, que deve ser incorporado pelas escolas como o desenho e a meta de atuação profissional, também se reveste do termo trabalhabilidade (FRIGOTTO, 2011). Essa é apresentada como se fosse uma capacidade técnica que deve ser demonstrada por meio da apresentação de índices numéricos positivos nos exames de desempenho estudantil (demonstrações públicas das aprendizagens) e, ainda, é uma forma de

legitimar a qualidade social da escola na comunidade (sociedade), como descreve o gestor da Escola D:

> **Gestor** – Nossa chamada pública maior hoje é o network.
>
> **Pesquisadora** – É?
>
> **Gestor** – É a propaganda boca a boca.
>
> Eu costumo dizer assim, eu tenho dois filhos, um mais velho e um mais novo. Meu filho mais velho já estuda aqui e eu coloco meu segundo filho porque eu estou gostando da escola, da proposta pedagógica da escola, da forma como a escola trabalha os aspectos cidadãos, **os aspectos da trabalhabilidade**, então, eu tenho muitos alunos aqui que é o segundo filho, entendeu? Ou o primo, ou o vizinho. Então, quando você vai fazer um mapeamento da matrícula, por exemplo, fulano de tal, é que sou vizinha de fulano, eu sou prima de fulano, então assim, a melhor propaganda ou a pior propaganda é a do boca a boca, assim, temos uma **boa** propaganda do boca a boca. Conseguimos ter um aumento muito grande do número de alunos em virtude dessa propaganda, tanto que no ano passado, este ano não abriu ainda, mas no ano passado, nas inscrições pela internet, nós abrimos 150 vagas, que se esgotaram em dois dias. A gente ficava até a meia-noite esperando abrir para poder se matricular, para fazer a pré-matrícula, e em dois dias, as vagas acabaram (2014, grifo nosso).

Segundo o gestor, a imagem positiva da comunidade em relação à escola é um efeito direto da conquista da trabalhabilidade, fenômeno expresso como meta pela Tear para as Erems, que têm as seguintes características:

> **Trabalhabilidade** – a globalização e as inovações tecnológicas exigem profissionais autoconfiantes, capazes de assumir riscos, adaptarem-se às constantes mudanças, e de desenvolver competências e habilidades exigidas pelo mercado (empregabilidade) e pelo mundo do trabalho (trabalhabilidade). Competências para gerar renda e postos de trabalho, prestar serviços e se manter em atividade. Habilidades para por em prática o conhecimento adquirido e se adaptar às exigências do mercado. Além de outros fatores como esforço, dedicação, inteligência emocional e a busca pelo constante aperfeiçoamento. Exemplo: *Aprendiz desenvolvendo competências e habilidades específicas demonstrando esforço, dedicação e responsabilidade*. (LIMA, 2009, p. 99, grifo do autor).

O discurso da trabalhabilidade foi acionado pelo Estado no momento do estabelecimento das Erems nas comunidades periféricas, visando promover a aceitação do programa. Esse movimento criou uma expectativa para os jovens estudantes e para os professores em torno do estabelecimento de um currículo diversificado que teria práticas pedagógicas diretamente vinculadas aos saberes próprios do universo das profissões. O estabelecimento da Secretaria Executiva de Educação Profissional como unidade gestora das Erems sinalizava esse caminho para as escolas de jornada integral.

Sendo o sujeito (pessoas ou instituições) uma entidade, "resultante da interação de várias vozes" e localizado em uma relação socioideológica conjuntural, não pode ser ele próprio "a fonte absoluta do significado, do sentido" e da origem do discurso (GUERRA, 2003). Em vista disso, o discurso das Erems, da Seduc e do Siepe é um efeito de sentido de outro discurso: o da Trabalhabilidade, que procura produzir o feito da homogeneidade entre os interesses dos alunos, que corresponderia à obtenção de ganhos financeiros imediatos com a aprendizagem escolar, e do mercado que necessita de mão de obra ágil e flexível: empreendedora.

Tal processo de aderência (movimento de internalização), no campo discursivo, foi possível por dois fenômenos: primeiro, a realidade (necessidade) social dos jovens das comunidades pobres, que observam a formação profissional como ferramenta para o ingresso no mundo de trabalho; segundo, pelo fato das ideias conservadoras, que tomam o disciplinamento e a formação para a competividade como a função da escola, gradativamente, terem-se instaurado como concepções estruturadoras do senso comum (APPLE, 2002), constantemente alimentadas pelo discurso governamental de Pernambuco.

Esses acontecimentos históricos e discursivos têm como efeito a geração de expectativas pragmáticas de como deve ser o ensino médio de tempo integral, assim os jovens passam a reivindicar práticas formativas mais pragmáticas para sua formação:

Grupo Focal I, Escola A – Estudantes da 3.ª série (ensino médio regular)

> **Grupo Focal I** (ff1) – Você mesmo tem de adquirir experiência, porque no mercado de trabalho hoje, se você chegar lá e não tiver experiência, você não tem nada. Então você entrar com 14 anos e sai com 17 de um estágio, em órgão federal, é muita coisa! Assim, quatro horas não prejudica ninguém, pelo menos na minha vida, nunca prejudicou, e também o dinheiro ajuda bastante a ter passagem, pagar formatura, esse tipo de coisas.. (Maio, 2014).

Grupo Focal II, Escola C – Estudantes da 1.ª série (ensino médio semi-integral)

> **Grupo Focal II (fm1)** – Eu digo, não adianta estudar o semi-integral sem poder fazer. Exemplo: tem gente aqui que quer estagiar, **quer fazer um curso para não demorar mais**, e não dá porque é semi-integral. No meu caso mesmo, quero sair, mas minha mãe não quer deixar, 'você não vai sair para trabalhar', e eu não posso sair sem a autorização dela. **A gente quer fazer um curso, quer estagiar, e <u>atrapalha</u>. (**Maio, 2014).[146]
>
> **Grupo Focal II (ff 1)** – <u>Cursos técnicos mesmo</u>, mais técnicos.
>
> **Grupo Focal II (fm1)** – É isso.

[146] O texto sublinhado representa ênfase nas falas dos jovens.

> **Grupo Focal II (ff2)** – Quando apareceram esses projetos, eu pensei que eram **técnicos mesmo**. Aquele negócio de colocar no currículo, só que não é, é um projeto da escola, só para interagir mesmo, divertir-se um pouco. [Alusão à disciplina de empreendedorismo].
>
> **Grupo Focal II (ff1)** – Eu também acho.
>
> **Grupo Focal II (fm1)** – Eu acho que isso atrapalha, **porque a pessoa fica só estudando para aprender no semi-integral a mesma coisa que vai aprender no regular. É** melhor você ficar no regular, você faz estágio, sai, brinca, estuda mais.
>
> **Grupo Focal II (ff 3)** – Já. Nos profissionalizantes, sei lá, quando tiver um trabalho, fazer tudinho nos ajuda a aprender, essas coisas. [Alusão às atividades do campo das profissões]. (Novembro, 2014).

Grupo Focal III, Escola B – Estudantes da 3.ª série (ensino médio semi-integral)

> **Grupo Focal III (fm1)** – O ruim é que não podemos ter o ensino profissionalizante.
>
> **Grupo Focal III (fm2)** – No regular, a gente largava, e hoje estamos aqui o dia todo.
>
> **Grupo Focal III (ff1)** – Não dá tempo para nada, o wifi é horrível.
>
> **Grupo Focal III (ff2)** – Também o caso de 14 matérias, é muita coisa.
>
> **Grupo Focal III (fm2)** – Quando saímos da escola integral, não temos uma formação.
>
> **Grupo Focal III (fm1)** – Se o ensino integral fosse bom, não teria problema, ficaríamos tranquilos. (Dezembro, 2014).

Os discursos dos estudantes não estão em consonância com o discurso político que apresenta a formação para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes necessárias ao mercado como uma necessidade para os jovens pobres. Esse postulado não tem significado para os estudantes, pois eles não observam avanços na aquisição de saberes com o estabelecimento do tempo integral: **"a pessoa fica só estudando para aprender no semi-integral a mesma coisa que vai aprender no regular.**" Tratam o currículo formal como um excesso: "Também o caso de 14 matérias, é muita coisa." O resultado é que a ampliação das atividades curriculares e do tempo escolar é vista como uma formação desnecessária ("Quando saímos da escola integral, não temos uma formação") e limitadora de outras vivências formativas ("**a gente quer fazer um curso, quer estagiar e atrapalha"**).

Não é a carga horária de atividades o parâmetro de avaliação da qualidade ou contribuição social do currículo do ensino médio para os jovens da periferia, mas a sua aproximação com as necessidades econômicas e sociais (ou interesses culturais) imediatas (e futuras).

A ênfase na instituição da formação técnica como um condicionante para o estabelecimento do tempo ampliado, embora à primeira vista se associe ao discurso do mercado (e da teoria do capital humano) sobre a necessidade de um ensino médio mais pragmático, que atenda aos interesses do mundo do trabalho, como prescreve o discurso da Tear, está para além dele; isso porque a inclusão de um componente curricular de conteúdo valorativo e procedimental como a disciplina de Empreendedorismo não parece atender às aspirações formativas dos jovens conforme a fala do Grupo Focal (ff2): "Quando apareceram esses projetos, eu pensei que eram **técnicos mesmo**. Aquele negócio de colocar no currículo, só que não é, é um projeto da escola, só para interagir mesmo, divertir-se um pouco."

A recusa dos estudantes à aprendizagem de conteúdos valorativos e procedimentais ("**aquele negócio de colocar no currículo, só que não é, é um projeto da escola, só para interagir mesmo, divertir-se um pouco**") é um indício do interesse (e ou necessidade social) por uma formação que trata a realidade vivida "para além de sua aparência fenomênica" (RAMOS, 2009, p. 168). Como exposto no enunciado da professora da Escola A:

> **Professora Magnólia** – Eu vivo duas escolas. Quando entrei ali, ainda não era tempo integral, tínhamos somente o ProEMI, então nós tínhamos mais, menos eventos, mas eventos de mais qualidade, e com a comunidade. Não tínhamos de dar conta do integral, é muita exigência, Deus me livre que se torne integral. Financeiramente pode ser interessante, nem sei se é tanto, nem para o professor, nem para a gestão, para administrar a verba, mas para os alunos não é interessante, porque eles vêm de muitos lugares [...], dificulta para eles procurar estágio, procurar emprego, quando chegam ao 2.º e 3.º ano. Eu sei que se faz um esforço, que se tem o movimento hoje de mostrar para esses meninos que eles precisam ter uma meta, e essa meta pode ser desenvolvida na escola, deve ser criada e definida na escola, e manter esse aluno na escola até ele terminar o ensino médio, não estimular para procurar estágio, isso, aquilo outro, **mas existe outra realidade social, e há alunos que têm de procurar alguma coisa mesmo**. (2014, grifo nosso).

A realidade concreta dos jovens são as difíceis condições de vida dos pais ou responsáveis, por isso a necessidade ou o interesse de iniciar a vida profissional o mais cedo possível, e ter um futuro com menos obstáculos materiais. Porém, a análise da realidade como aparência, nesse caso, a idealização do desenvolvimento do sujeito empreendedor como formação suficiente para a obtenção de um trabalho qualificado (que garanta boas condições de vida) gera esta reação: a compreensão de que esse mais tempo de atividades curriculares é desnecessário: "**porque a pessoa fica só estudando para aprender no semi-integral a mesma coisa que vai aprender no regular**", mas **"a gente quer fazer um curso, quer estagiar e atrapalha"**. Parece que o tempo ampliado só teria um sentido formativo para os jovens se apresentasse outro conteúdo formativo ("**quer fazer um curso"**).

O ensino de tempo integral gerou em Pernambuco uma expectativa entre os sujeitos da escola sobre como deveria/poderia ser o ensino médio. Isso significa dizer que os estudantes tinham (e têm) uma concepção a respeito do tipo de formação que deveria (deve) ser ofertada a eles no ensino médio: a formação técnica e profissionalizante (**"técnicos mesmo", "nos profissionaliza**").

Como construção ideológica, filiada aos interesses do mercado, o discurso governamental busca apresentar o empreendedorismo como necessidade econômica e social do presente, que deve ser instituído como meta da formação escolar. Para isso, tenta silenciar (põe em circulação conteúdos que apagam) a história e o lugar social ocupado pelos sujeitos-estudantes da escola na apropriação dos bens econômicos e políticos, por meio da exposição de uma imagem-ideal de trabalhador: o empreendedor. Isso é possível, segundo Orlandi (1994, p. 57), porque se "[...] se tira a história, a palavra vira imagem pura".

Assim, disseminando "determinados valores econômicos, [...] que migraram da economia para outros domínios da vida social" (COSTA, 2009**,** p. 172), o empreendedorismo buscou corporificar-se não só como um campo disciplinar, nas Erems, mas como uma doutrina, uma ferramenta educativa que visa provocar a mistificação intelectual e cultural no ambiente escolar por meio do ideário do sucesso meritocrático, incitando o desejo do sucesso exclusivamente individual como objetivo-fim dos estudos escolares. É importante lembrar que a mistificação procura produzir falsas generalizações e "vale-se da repetição para cristalizar sentidos", isso "impede [...] ou dificulta a desconstrução dos sentidos mistificados e possibilita a manutenção de uma dada hierarquização social" (VOESE, 2002, p. 96).

Embora seja possível observar que a constituição da "parte diversificada do currículo" das Erems esteja estruturada para operacionalizar o movimento de internalização (adesão) dos princípios do mercado, a interpretação dos discursos possibilita perceber que esses componentes pedagógicos são um conjunto tencionado de interesses, em que a prática do professor se materializa como um lugar de *interseção* entre os interesses ideológicos do PEI e as expectativas e necessidades formativas dos estudantes.

Por conseguinte, se na década de 1970 "a Lei n.º 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade" do ensino médio", "substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único", que estabelecia a obrigatoriedade do ensino profissional" (KUENZER, 1991, p. 9), nas duas primeiras décadas do século XXI, em Pernambuco, a reconfiguração da escola secundária pública realiza-se pela criação do ensino de tempo integral, que não tem a perspectiva da formação técnico-profissionalizante, mas pretende ser uma ferramenta de operacionalização da formação demandada pelo mercado de

trabalho. Assim, as Erems ofertam uma formação fragmentada, que se divide em: 1) ensino academicista, voltado para o bom desempenho em exames padronizados, e 2) instrumentalização para mercado (empreendedorismo), que pretende formar um trabalhador flexível, adaptável, capaz de revigorar-se continuamente no processo de intensificação da precarização e reacomodação do trabalho (RAMOS, 2001). Desse modo, o movimento de internalização se materializa na criação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que corroboram a formação unilateral dos estudantes do ensino médio. Logo,

> O conceito de 'empregabilidade' encaixa-se perfeitamente nesse movimento, uma vez que retoma com um novo formato explicações que desarticulam a existência da pobreza, da marginalidade e da desigualdade social ao que está estabelecido no plano das relações econômicas capitalistas. Estes fenômenos são tidos como consequências de um movimento produzido pelas próprias pessoas visando à satisfação de seus interesses. (OLIVEIRA, 2008).

Assim, seja utilizando os termos empregabilidade, trabalhabilidade, seja empreendedorismo, o discurso da Tear tem como finalidade imprimir ao estudo dos saberes disciplinares e à análise das práticas sociais um teor fetichista, tratando as propriedades das relações sociais e dos fenômenos inerentes às sociedades capitalistas (competitividade, desigualdade, egoísmo, individualismo e exploração) como condições naturais e necessárias ao funcionamento e desenvolvimento da sociedade, e não como criações históricas, resultantes da luta entre as classes fundamentais: trabalho e capital.

Desse modo, pode-se afirmar que o ideário de "currículo diversificado" do PEI está político-ideologicamente estruturado para dar continuidade à educação unilateral que tem sido ofertada aos filhos da classe trabalhadora e trata-se, portanto, apenas de mecanismo de amoldamento técnico-pedagógico, não de reestruturação do currículo escolar.

6.1.1 Os Direitos Humanos como disciplina e "prática curricular diversificada": adesão ou resistência nas Erems?

A disciplina de Direitos Humanos é um dos componentes da "parte diversificada" da "matriz curricular da Erem", cujo programa de ensino está distribuído em 4 unidades: (I) Direitos Humanos, (II) A evolução dos Direitos Humanos no Brasil, (III) Preconceito, racismo e desigualdade no Brasil e (IV) Equidade de gênero**,** temáticas que servem de referência para o ensino nos três anos do ensino médio. No documento, é possível verificar a

indicação de um conjunto de técnicas (“Sugestões metodológicas”) para o ensino dos conteúdos (Quadro 6).

Quadro 6 – Programa Disciplina de Direitos Humanos 2014-2015[147]

Unidade I	Unidade II
Construção conceitual utilizando a Mandala dos Direitos Humanos. Respondendo à questão *o que são Direitos Humanos?* Os alunos apresentam imagens retiradas de revistas e jornais que explicitem cada Direito Humano estudado e formam um painel circular. Discutir os direitos civis, políticos, econômicos e sociais por meio das experiências dos alunos e de situações do cotidiano, utilizando diversas linguagens de expressão (música, poesia, dança, teatro, textos literários, de jornal, charges, pintura, etc.)	Pesquisa abordando a legislação e os Direitos Humanos no Brasil, mediante diversas fontes, solicitando reflexões individuais e coletivas. Apresentação do material coletado pelos alunos e alunas para análise e discussão. Entrevista e/ou palestra com representantes de diferentes movimentos sociais que atuam na cidade, seus objetivos, lutas, avanços e importância na defesa dos Direitos Humanos. Análise e discussão do papel do grêmio escolar como espaço de construção de valores democráticos e participação cidadã, relacionando com os movimentos estudantis. Entrevista com representantes do Grêmio Escolar e/ou jovens envolvidos no movimento estudantil. Discussão de dilemas éticos que estão subjacentes ao papel da imprensa ao apresentar notícias relacionadas com os Direitos Humanos.
Unidade III	Unidade IV
Estudo da situação indígena e negra no Brasil, enfatizando o processo de resistências dessas populações. Investigação o tema, análise das informações e debate. Elaboração de painéis informativos. Análise crítica de representações de índios, negros e negras em músicas, literatura, filmes e outras formas de expressão, visando desvelar preconceitos e discriminações. Exercício autobiográfico com base em experiências de discriminação e racismo vivenciado por alunos e alunas. Debate sobre práticas de inclusão e exclusão de índios, negros e negras, com ênfase nas ações afirmativas.	Debate sobre as práticas discriminatórias contra a mulher observadas por alunos e alunas no seu cotidiano. Entrevista com representantes engajadas no movimento de mulheres na cidade, visando à discussão sobre a condição feminina, a (des)valorização do trabalho da mulher, em relação ao trabalho masculino, abordando a equidade de gênero no contexto dos Direitos Humanos. Análise de filmes, propagandas, músicas e outras expressões que desvalorizam a mulher. Análise de dados sobre a violência contra a mulher no mundo, no Brasil e em Pernambuco, e das medidas legais de proteção dos direitos da mulher, de superação da discriminação de gênero e de enfrentamento de todas as formas de violência, particularmente da violência doméstica. Estudo e análise da Lei Maria da Penha. (ANEXO D).

Fonte: Autoria própria.

Não encontramos nos documentais oficiais analisados, que tratavam da estrutura e operacionalização do currículo das Erems, argumentos teóricos, políticos e pedagógicos para incorporação dos Direitos Humanos na matriz curricular das Erems como disciplina. Também, os professores entrevistados, mesmo os que lecionam a disciplina (nas Escolas A, B

[147] O período citado é referente ao tempo de realização da pesquisa nas escolas.

e D), não souberam explicar os motivos para a definição do componente pedagógico como disciplina na parte da matriz curricular das Erems.

Porém, é preciso pontuar que, em 2012, para consolidar as práticas instituídas na rede pública de ensino com a implantação do PEI e legitimar oficialmente seu projeto educacional em curso, o governo instituiu os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, que tem como "princípio norteador a **educação em direitos humanos**" e como objetivo regular a realização de práticas de ensino (PERNAMBUCO, 2012b, p. 13, grifo nosso). Elaborado com a participação de "especialistas nas diversas áreas do conhecimento da Secretaria de Educação, das secretarias municipais de educação, e, também, dos professores da rede pública", o documento apresenta-se como um roteiro-modelo para composição dos currículos das unidades de ensino, mais de que texto orientador ou consultivo, trata-se de um instrumento de "planejamento e acompanhamento escolar docente".

> Nessa perspectiva, a definição de Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco ancora-se nos seguintes documentos elaborados democrática e participativamente para as redes públicas do estado de Pernambuco: (i) Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC- PE; (ii) definição das Orientações Teórico-Metodológicas (OT M); (iii) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; (iv) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A elaboração desses documentos pautou-se pelo **reconhecimento da importância de que todos os pernambucanos em idade escolar devam ter acesso a um núcleo básico de competências, habilidades, estratégias de ação e conteúdos considerados essenciais na atualidade do estado de Pernambuco, do Brasil e do mundo, independentemente da rede de ensino em que estudem, da classe social, da etnia, da religião, das características culturais.** Assim, esses materiais constituem um recurso de que dispõem os gestores das diferentes redes para garantir a democratização do conhecimento. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 34, grifo nosso).

O ideário da existência de conteúdos essenciais, que sejam objetos de estudo de classes e grupos sociais distintos, e que geram o desenvolvimento de "**competências, e habilidades e estratégias de ação**" similares em sujeitos de níveis socioeconômicos e culturais distintos, produz o sentido dos conhecimentos escolares como ferramentas culturais neutras e passíveis de assimilação mediante a elaboração de práticas não ideológicas.

Segundo Goodson (2007, p. 242), o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre o "estado, a escolarização e a sociedade", e uma delas é "que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária". Logo, são esses os sujeitos institucionais apresentados pelo discurso governamental como capazes de definir que saberes são prioritários e necessários à formação dos jovens da classe trabalhadora.

Destarte, diferentes formações discursivas (política, do mercado e acadêmica) foram acionadas na constituição da rede discursiva que dá sentido à reformulação do currículo do ensino médio em Pernambuco. Assim, a perspectiva de "formação interdimensional" e a "Pedagogia do Aprender a Aprender" serviram como fundamentos do campo pedagógico; a Gestão por Resultados corporifica-se como se fosse uma demanda do setor público que poderia ser suprida pelos recursos tecnológicos aplicados nos empresas privadas para elevar o rendimento da produção, e os Direitos Humanos foram acionados como se fosse uma determinante política universal para formação das pessoas na atualidade.

Nesse sentido, como "discurso fundador", os Direitos Humanos possibilitam a imersão de outros discursos inscritos em formações discursivas diversas, porém como diferentes enunciadores podem remeter-se ao mesmo acontecimento (discurso), sem, contudo, constituírem as mesmas significações (PÊCHEUX, 2006). Sendo o sentido produzido em relações conjunturais entre os sujeitos, é possível apresentar os problemas cotidianos, relacionados com as questões de gênero, etnia, sexo, religião e formação profissional, vividas pelos estudantes como objetivo-fim da educação pública e como fenômenos (discursos) que dão sustentação e significância às práticas de ensino, sem tratar, diretamente, do lugar socioeconômico onde está situado o aluno da escola pública na sociedade brasileira.

Desse modo, o discurso dos direitos humanos, eixo central dos Parâmetros Curriculares do estado pernambucano, põe em funcionamento sentidos apresentados como lógicos e naturais, materializados nas diferenças culturais, e silencia a condição de classe dos sujeitos da escola pública (alunos e professores). Nesse movimento, o consenso passivo, categoria gramsciana, descrita por Coutinho (2010, p. 31) como "aceitação resignada do existente como algo 'natural'," instaura-se mediante "a transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas", lugar de onde provém a maioria dos professores das escolas públicas. O discurso a ser incorporado nos currículos escolares, embora não defenda diretamente a reprodução das práticas capitalistas, mesmo que esteja associado ao ideário de empreendedorismo, e se apresente, aparentemente, como confrontativo com sua perpetuação, ele legitima o direito individual e a necessidade da constituição de uma identidade pessoal como objetivos do ensino e da formação escolar respectivamente.

Não podemos afirmar, com dados empíricos, os fatores que provocaram a inserção dos Direitos Humanos como parte do currículo das Erems, porém, considerando que o cenário neoliberal vivido nos últimos anos promoveu um "esvaziamento dos direitos que gradativamente se foram incorporando ao patrimônio jurídico dos sujeitos, considerados tanto

sob o prisma individual quanto coletivo" (MARQUES NETO, 2010, p. 111), compreende-se que a disciplina, em um movimento contraditório, pode ter sido pensada para tornar-se um espaço para discussão de questões econômicas, políticas e sociais que estão associadas a diferentes processos de violência, exclusão, discriminação e desigualdade social, pois é objetivo da disciplina Direitos Humanos, como ação pedagógica da "parte diversificada" do currículo das Erems:

> Oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos. (PERNAMBUCO, 2008b, n. p).

Esse também é o conteúdo político das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), lançada também em 2012:

> Art. 3.º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012a, p. 1-2).

Observa-se que os dois textos apresentam alguns interesses similares, e embora não seja possível uma análise mais aprofundada[148] sobre as aproximações históricas e conceituais entre os dois textos, o documento oficial do MEC apresenta a "Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos". Mesmo que não trate do aprofundamento dos conceitos "multidimensional" e "formação integral", é possível que esse discurso tenha promovido alguma interferência na seleção da temática como componente curricular das Erems, porque o "projeto pedagógico" das Erems está sustentado em um ideário de formação multidimensional e os PCNs/Pernambuco (2012) têm os Direitos Humanos como eixo fundador das práticas curriculares.

Segundo as DCNEDH: "A Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares;" podendo ser abordada como tema transversal, "como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar" ou "de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e

[148] Pela ausência de documentos produzidos pela Seduc sobre a temática.

disciplinaridade". Assim, embora a forma disciplinar não seja apontada como necessária, o texto oficial possibilita "outras formas de inserção" desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Também não existe consenso entre os professores sobre a melhor forma de oferta "dos Direitos Humanos" (se como tema transversal ou disciplina), porém todos os professores questionados sobre a contribuição da temática para formação dos estudantes afirmaram ser a temática uma formação importante para os estudantes:

> **Professor Crisântemo (Escola A**) – Outra coisa importante, os direitos humanos, tornou-se uma atitude de políticas públicas. Tanto o munícipio como o estado, como o poder federal, vêm trabalhando muito isso, o que é, e tal e tal. Eu acho importante, eu acho uma atitude importante. Hoje, os direitos humanos eram para ser disciplina. Apesar de que ela é chamada hoje de tema transversal. Ela pode ser trabalhada como Educação Ambiental, Ecologia, pode ser trabalhada em qualquer disciplina desde que o professor ache que vai caber ali. Hoje eu vejo que direitos humanos, não só direitos humanos. Os horários, nesse horário maior, poderia ou deveria se ter, realmente, pegar esse horário maior e ter uma preparação maior, trabalhar alguns temas como disciplinas, por exemplo, Direitos Humanos que é disciplina, e deveria ter isso no regular também. (2015).
>
> **Professor Agerato** (**Escola D)** – Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Direitos Humanos são formações fundamentais, são conhecimentos, trazem conhecimentos fundamentais para a formação humana e cidadã das pessoas. (2015).
>
> **Professora Petúnia (Escola B)** – Tem uma proposta, não digo que seja uma proposta oficial, é mais uma sugestão. Você tem que trabalhar os direitos e as garantias fundamentais, os direitos sociais, os direitos civis. Trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente, trazer textos complementares, que falem da lei do idoso, então é como se fossem temas transversais, tem que trabalhar com essa questão também: os direitos e as garantias fundamentais, o artigo 6.º, o artigo 7.º e textos complementares, mas não é uma grade obrigatória, como a História. No primeiro ano, você tem que ver pré-história, civilizações antigas, Filosofia, também tem que ver a escolástica, é uma grade obrigatória, mas a de direitos humanos, não; ela é sugestiva, aí o professor vai dentre os direitos sociais ou dentre os direitos e garantias fundamentais. Ele vai trazer textos complementares para complementar sua aula. Então, você não vai trabalhar Constituição pura, só. (2015).

Um sentido presente nos discursos dos professores é a necessária relação entre os conteúdos da disciplina e a experiência social cotidiana dos estudantes: "Você tem que trabalhar os direitos e as garantias fundamentais, os direitos sociais, os direitos civis. Trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente", "trazem conhecimentos fundamentais para a formação humana e cidadã das pessoas", "Direitos Humanos que é disciplina, e **deveria ter isso no regular também**." (Grifo nosso). Em forma de questionamento ou de afirmativa, o sentido que se quer produzir é apresentar a disciplina como um espaço de formação social e política.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como o Estatuto do Idoso, não é um conteúdo contemplado explicitamente na ementa da disciplina Direitos Humanos das Erems, porém são documentos abordados pela professora, pois não se "vai trabalhar Constituição pura, só". O termo "pura" é uma forma de expressar o distanciamento entre o conjunto de direitos expressos na Constituição Federal (de 1988) de forma mais ampla e a especificidade da realidade vivida. Assim, temas mais próximos dos alunos parecem produzir mais interesse e formação: aprendizagem dos "direitos sociais" e "direitos civis". Logo, visto como um conhecimento necessário, deveria ser ampliado à formação de todos os estudantes do ensino médio: *deveria ter isso no regular também*, não apenas nas Erems.

De modo geral, a disciplina de "Direitos Humanos" é abordada como uma ferramenta político-social de caráter dogmático, algo que deve ter um uso prático ("aprender a reivindicar direitos"). Todavia, essa perspectiva sobre os Direitos Humanos não se restringe à formação escolar, ela tem diferentes nuances históricas. Segundo Marques Neto (2010, p. 114-115), o discurso em torno dos direitos humanos atravessou quatro gerações:

> "A primeira [...] correspondente às primeiras declarações de direitos, é constituída pelos direitos individuais de liberdade, oponíveis ao Estado e supondo a abstenção deste na esfera negocial, no qual somente interviria para garantir as regras do jogo. É a dimensão individual do homem que está protegida aqui, não como mero indivíduo empírico, mas revestido de valor jurídico e, antes deste, de valor ético. [...].
> As consequências perversas de miséria e exclusão, decorrentes da política do 'laisser faire, laisser passer', e a influência do pensamento socialista, sobretudo o marxismo, forçaram, principalmente após a I Guerra Mundial, o capitalismo liberal a reciclar-se, a 'perder alguns anéis para poder conservar os dedos', o que resultou no estabelecimento e na ampliação de direitos sociais coletivos, como, por exemplo, os direitos trabalhistas e previdenciários. [...] são direitos coletivos de igualdade de condições, que supõem uma ação do Estado, isto é, uma prestação positiva deste. [...] Hoje, acrescenta-se ainda uma terceira geração desses direitos, que são direitos difusos de cidadania, como o direito ao sossego, ao desenvolvimento, a um meio ambiente saudável etc. Aqui, cabe à sociedade um papel ativo no sentido de que esses direitos ganhem eficácia. E muitos já falam de uma quarta geração de direitos humanos, relativa a questões como a clonagem e outras que a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico impõem.

Pela classificação citada, é possível compreender que os direitos humanos não são "direitos naturais e inalienáveis", mas "aquisições históricas" (FERNANDES, 2009, p. 1). Assim, a primeira necessidade para constituição de direitos humanos foi defender a esfera privada e limitar o poder do Estado, logo eles surgem "ligados a uma filosofia individualista e à teoria do contrato social" (FERNANDES, 2009, p. 12). O interesse era garantir os direitos civis e, especialmente, políticos da burguesia.

Com a consolidação da produção industrial e o crescimento das desigualdades econômicas, políticas e culturais, "surgem então as tensões entre os direitos civis e os direitos

sócio-econômicos" (FERNANDES, 2009, p. 15). Nesse quadro, o conceito de cidadania, antes associado à liberdade individual em relação ao Estado, passa a ser reivindicado como o direito ao acesso de condições materiais (econômicas e culturais) que possibilite ao indivíduo exercer sua liberdade política em condições dignas de existência socioeconômica. Esse também foi o período de expansão do *Estado de Bem-estar social* e dos movimentos sociais que tinham como pauta de discussão e luta questões políticas de caráter coletivo, como exploração do trabalho, os direitos trabalhistas e a reforma agraria, por exemplo, no Brasil.

No quadro histórico atual, segundo Fernandes (2009), o nível de desenvolvimento social e o aparecimento do multiculturalismo têm dado sustentação à perspectiva política de reconhecimento dos "direitos culturais". Assim, o direito à diferença é apresentado como uma das estruturas fundamentais à participação política e econômica no âmbito da democracia contemporânea. Segundo o autor:

> [...] têm surgido direitos de conteúdo mais vago, promovidos pelos novos movimentos sociais, como sejam a luta pelo ambiente, pela qualidade de vida, pela paz, assim como por outros direitos. Afirmam-se com grande vigor os direitos ecológicos. Trata-se de direitos relativos à qualidade de vida e mesmo à sobrevivência da humanidade. Em tempos mais recentes, a biotecnologia e a engenharia genética, pela sua capacidade de controlo do genoma humano, vêm postulando uma nova exigência de liberdade, a dos seres humanos não serem programados. Essas novas capacidades originem movimentos contra as manipulações do património genético de cada indivíduo. Cada um tem o direito de ser livre na sua origem, sem manipulação genética. (FERNANDES, 2009, p. 16-17).

O que se pode observar na descrição histórica sobre os conteúdos dos direitos humanos é que a questão de classe tem sido gradativamente silenciada por um conjunto de reivindicações articuladas com as necessidades e os interesses de caráter mais individual e tendo, por vezes, as questões econômicas, ambientais, sociais e culturais mais imediatas como ponto de partida e chegada da crítica e da ação humana.

A despeito dos limites históricos e ideológicos descritos, é preciso considerar que "os Direitos Humanos" foram o único componente pedagógico incorporado ao currículo oficial das Erems,[149] ou seja, é parte estrutural da PEI, que parece estar constituindo-se como um espaço que possibilita tratar das determinações objetivas e estruturais que promovem os processos de exclusão e desigualdade em diferentes dimensões da experiência social (política, econômica e cultural). Por isso, é compreendida como "conhecimentos fundamentais para a

[149] Não realizamos a análise dos conteúdos e práticas das disciplinas clássicas postos em circulação nas escolas após a implantação do PEI. Detivemo-nos à interpretação das práticas pedagógicas criadas que não tinham um relação direta com as disciplinas que são objeto de avaliação dos programas de verificação de desempenho acadêmico estudantil (Idep, Ibep e Enem).

formação humana e Cidadã das pessoas" e "deveria ter isso no regular também". Logo, é um dos poucos componentes curriculares estruturais das Erems em que os professores não são pressionados para o ensino de conteúdos relacionados com os exames de avaliação de desempenho estudantil e que o aprendizado dos estudantes não está diretamente relacionado com a incorporação de valores, práticas e saberes necessários para o acesso ao mercado de trabalho competitivo. Isso significa que, mesmo quando a prática pedagógica ocorre no âmbito da matriz curricular do PEI e dirigida ao fortalecimento da "democracia formal",[150] é possível observar a produção de um sentido que pretende ser parte de um movimento de resistência:

Professor de Direitos Humanos da Escola A:

> **Professor** – Fui procurar, fui procurar. A escola tinha o material para isso. No caso de Direitos Humanos, como eu tinha tido o primeiro contato nesses três anos, há algum tempo, quando existiu a disciplina de Educação Direitos Humanos e Cidadania, eu já tinha certa INTIMIDADE com os assuntos, com os temas. Procurei, tive acesso a planejamentos, objetivos. Então, eu não entranhei muito. Eu fiz o planejamento dos conteúdos. Aliás, todas as disciplinas têm seu planejamento anual, o professor tem que trabalhar aquilo ali. Óbvio que ele não vai ficar só preso aquilo, pode trazer temas diferentes e tal. Aí eu sigo o planejamento de Direitos Humanos, mas de vez em quando, eu pego coisa diferente, por exemplo, nos três anos, 1.º, 2.º, 3º ano, não tem nada que trate sobre o direito do consumidor; eu trago isso por conta própria. Eu trabalho mais no 2.º ano, que é a turma que já está mais adulta, mais consciente, eu trago para gente discutir o direito do consumidor, que é importante, a questão da cidadania; entender o que é cidadania? O exercício da cidadania, da cidadania consciente. Sempre trago uma coisa diferente para incrementar as aulas, mas eu não tive nenhuma formação, nenhuma capacitação.
> [...] Pronto, a primeira coisa que analiso é a realidade dele, a realidade do aluno dentro da minha sala de aula: De onde ele veio? Como é que é a questão socioeconômica da vida dele? Aí, em cima disso, eu trago as coisas que eu acho pertinentes, que pode se tornar importante para eles. Por exemplo, três anos atrás, a gente estava trabalhando o termo cidadania, e teve um caso de racismo no futebol brasileiro, que ganhou repercussão na mídia. Aí eu decidi, pronto, vou levar isso daí para a sala de aula. Peguei o material e tal e tal. O professor trouxe, trabalhamos o conteúdo, as pesquisas. O final foi eles trazerem em dupla, casos de racismo nos esportes, e eu já passei o de futebol. Trouxeram caso no tênis, natação, documentários, coisa que preste. Isso foi uma coisa que foi do momento, naquele momento. Então, é isto. Primeiro eu vejo a realidade dele, de onde ele veio? Como é a vida dele? O que que pode ser importante para ele fora da sala de aula? Aí esses assuntos a mais que eu trago, é em cima dessa percepção, de visualizar isso. Não adianta, por exemplo, eu trabalhar, e falar de História: Revolução Francesa, aí o menino diz: "Professor, o que é que eu tenho a ver com isso?" Tem que trabalhar a questão da cidadania, a questão da briga contra os privilégios da nobreza, do clero, da busca de mais liberdade política. Então, quando eu trabalho a Revolução Francesa, só pelo viés do que aconteceu lá na França, decorar datas, decorar nome, não. Qual é a recepção disso no mundo atual? O que que isso trouxe? É quando o aluno percebe o alcance da cidadania, o

[150] Para compreensão mais aprofundada sobre a relação entre educação e democracia nas políticas estatais no Brasil, consultamos os textos constitutivos da obra de Fávero e Semeraro (2002).

> alcance de se buscar uma declaração de direitos públicos do cidadão; o papel, naquele período, das classes sociais? Como é o papel das classes sociais hoje? Naquele tempo era a nobreza, o clero, o servo? Como é que está isso hoje? O que a gente pode identificar que tinha esse papel lá no passado e tem o papel hoje muito parecido? As coisas mudaram? Será que a gente está vivendo uma nova Revolução Francesa? Só é isso, para trabalhar com ele para que sirva, para que ele saia da aula com aquela pulguinha, pensando: 'Pôxa, isso aí para minha vida; isso daí para o meu dia a dia.' 'É, o professor falou sobre isso, um aluno falou sobre isso, determinado assunto'. 'Aquele texto falava sobre isso.' É o que me orienta na sala de aula, é isso. (2015).

O professor parece conseguir criar, por meio do roteiro (planejamento) distribuído pela Secretaria de Educação, para o trabalho com a disciplina, uma concepção própria do que deve ser ensinado ao aluno: "nos três anos, 1.º, 2.º, 3º ano, não tem nada que trate sobre o direito do consumidor; eu trago isso por conta própria." Mais que práticas "didáticas inovadoras", ele se posicionou como alguém que conhece a realidade social em que está inserido como professor e sujeito político ("De onde ele veio? Como é a questão socioeconômica da vida dele?"*),* e que pode (ou deve) definir quais saberes ("eu trago isso por conta própria"), mesmo no limite da cidadania jurídica, esses são saberes que contribuem para a formação dos estudantes das escolas públicas. Ainda, ao tentar relacionar a cidadania como um fenômeno circunscrito pelo tempo e espaço social e historicamente determinado: "Tem que trabalhar a questão da cidadania, a questão da briga contra os privilégios da nobreza, do clero, da busca de mais liberdade política", o professor atribui valor social ao conhecimento científico em uma perspectiva de formação crítica: "Será que a gente está vivendo uma nova Revolução Francesa? Só é isso, para trabalhar com ele para que sirva, para que ele saia da aula com aquela pulguinha, pensando."

O termo "pulguinha" parece ser uma alusão ao incentivo pelo questionamento da realidade posta como natural e da história (na qualidade de conhecimento científico) como um saber de utilidade cumulativa, não como uma ferramenta de mediação da reflexão e da prática social imediata.

Na ausência de formação específica para o trabalho com os "Direitos Humanos", que não é parte das práticas do ProEMI, mas é uma das ações diversificados do PEI, a realidade socioeconômica dos estudantes torna-se um recurso mediador para a seleção dos conteúdos e práticas do professor, cujo objetivo é estabelecer uma relação direta entre o saber experienciado na escola com as interações sociais das quais participam os estudantes no seu cotidiano ("Pôxa, isso aí para minha vida; isso daí para o meu dia a dia").

Os professores têm buscado tratar de questões sociais que estejam diretamente aproximadas do universo relacional (político, econômico e cultural) e sociais dos estudantes.

Assim, o trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente parece configurar-se como um movimento formativo de conteúdo social e político mais amplo, e, de certo modo, mais crítico que as possibilidades formativas determinadas pelas diretrizes da "Tecnologia de Gestão por Resultados", resistindo, portanto, ao esvaziamento político do currículo.

6.2 A relação entre a estrutura material das Erems e o desenvolvimento das práticas pedagógicas do currículo do ensino de tempo integral

Elias Leclerc e Jaqueline Moll[151] (2012, p. 43) caracterizam a política de educação básica de tempo integral como "promoção de justiça distributiva e políticas de ação afirmativa "de enfrentamento de desigualdades", por isso abordam o tempo integral como uma proposta universal e obrigatória para ensino público básico, especialmente para o ensino fundamental, e afirmam ser um "consenso a necessidade de ampliar a jornada escolar".

A implantação da escola pública de jornada ampliada não se trata de um projeto de curta durabilidade, corresponde, de fato, ao movimento de reconfiguração da organização e operacionalização das redes e unidades de ensino público em todos os seus aspectos: político, social, administrativo e pedagógico, pois é a meta de número seis do Plano Nacional de Educação (2014-2024) "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014d, p. 33).

Desse modo, ainda que o ensino de tempo integral seja uma demanda social real, reivindicação política dos movimentos sociais, dos fóruns de educação, das instituições sindicais e de órgãos governamentais, ele não pode ser operacionalizado de forma improvisada e imediatista, por meio de políticas de governo, como ocorreu com a implantação do ProEMI e do PEI nas escolas públicas de ensino médio. As ações pedagógicas, que pretendem ser complementar e concomitante, ou integradas ao currículo escolar, não podem estar sujeitas aos interesses político-governamentais imediatos e à variação da disponibilidade de recursos públicos para completar seu ciclo de desenvolvimento.

Já abordamos neste estudo as condições materiais das escolas onde foi implantado o ensino de jornada ampliada (ProEMI e PEI) em Pernambuco, todavia, é necessário desvelar a estreita relação existente entre a estrutura material (recursos físicos e humanos) das escolas e

[151] Professora universitária e pesquisadora da temática *Ensino em Tempo Integral*, foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC (2007-2013), período de criação e implantação do Programa Mais Educação (2007) e do ProEMI (2009).

o processo de criação e desenvolvimento das “Atividades Complementares” (que pretendeu ser o currículo reestruturado das Erems).

Descrevem-se, assim, as problemáticas estruturais, apontadas na seção anterior, que limitam o desenvolvimento das “atividades complementares” (que querem significar o currículo reestruturado das Erems), em Pernambuco:

a) desigualdade entre a disponibilidade de recursos pedagógicos que escola consegue ter acesso e as reais demandas dos estudantes em relação à criação das práticas pedagógicas reestruturadas;
b) disparidade entre o número de professores disponíveis na escola e quantidade de tarefas a serem realizadas pelo corpo docente;
c) desacordo entre a formação (profissional) do professor e a oferta das disciplinas da “parte do diversifica”, e também das “atividades complementares” do currículo das Erems;
d) desconexão entre as metas de expansão das escolas de tempo integral e de melhoria da educação básica e a disponibilidade de recursos estaduais disponíveis para esse fim.

Por conseguinte, ao analisar o enunciado do gestor da Escola C, sobre as condições de funcionamento da unidade de ensino que ainda ofertava o ensino fundamental, o médio regular, a EJA e o ensino de jornada ampliada, durante a realização do estudo empírico, é possível apreender o grau de precariedade das escolas públicas que ofertam a Educação Básica em Pernambuco e a pouca atenção que tem sido dada à efetivação de ações que provoquem melhorias nas condições para o trabalho pedagógico nas escolas de tempo regular ou integral:

> **Pesquisadora** – Nesse processo de deixar de ser escola de tempo parcial (regular) para se tornar uma escola de tempo integral, houve alguma reforma na estrutura da escola? No prédio? Compra de material específico? Que fosse do outro programa, não do ProEMI?
>
> **Gestor da Escola C** – Na verdade, a escola toda, a estrutura dela é bem favorável. A MUDANÇA EFETIVA, por ser em função do integral, no caso, tivemos ali uma adequação de banheiro. A gente tinha uma área de aula de Educação Física, mas como a gente já usava para o Mais Educação, para judô, dança, então, fizemos uma reforma no banheiro, possibilitando ter 4 chuveiros, para que as meninas quando tiverem uma necessidade maior, poder tomar banho, pois no programa é obrigado a ter banho, pois passar o dia todo, e tendo aula de Educação Física. Então, a única reforma EFETIVA que foi a do banheiro. Colocamos as barras no banheiro, porque tinha que ter por causa dos estudantes cadeirantes, do estudante especial que exige algumas adequações, pequenas, mas no seu todo, no bojo maior, a escola não teve, na estrutura física, alguma mudança. Ela continua com a mesma estrutura de 2000, a última reforma foi em 2002. Um ponto que precisa melhorar são as instalações elétricas, a parte do esgoto, que a gente precisaria

> ter um refeitório, ter mobiliário, mas isso não aconteceu, a gente funciona com a mesma estrutura que antes com o regular, digamos assim. (2015).

O ensino de tempo ampliado pretende ser um espaço que oferte melhores condições de sociabilidade e formação para os estudantes, porém as condições materiais das escolas públicas não parecem ser muito diferentes das estruturas existentes em muitas das comunidades e residência dos estudantes moradores dos bairros populares e periféricos do Recife: instalações elétricas precárias, falta de esgoto e escassez de mobiliário adequado para o bem-estar coletivo e individual.

No caso das escolas, a insuficiência desses subsídios materiais provoca uma interferência direta na organização da rotina administrativa e na elaboração das experiências pedagógicas. Sendo assim, as atividades são criadas e desenvolvidas, considerando não necessária e prioritariamente as demandas e os interesses formativos dos estudantes, mas condições materiais disponíveis (espaços físicos, mobiliário e material didático) para realização das ações diversificadas, como observamos nas quatro unidades de ensino pesquisadas. Por meio do enunciado da professora de História da Escola B, é possível identificar os efeitos da falta de estrutura das escolas sobre a elaboração e o desenvolvimento das atividades pedagógicas:

> **Professora** – Porque eles estão ensaiando a peça de teatro[152] também.
>
> **Pesquisadora** – Porque estão fazendo Teatro? Quais são as peças que estão agora? Por que mudou?
>
> **Professora** – Mudou por causa da questão de material, **a escola está com pouco recurso, e aqueles projetos demandam um dinheirinho, e procuramos algumas coisas alternativas. Como eu tenho uma bolsa da Capes, eu tenho que desenvolver um projeto na escola,** eu e **Jerivá,** a professora de Biologia. No ano passado, tinha Pibid de Química, este ano não tem. Tem de História e de Biologia. Temos, então, de realmente desenvolver um projeto, **aos trancos e barrancos.**
>
> **Pesquisadora** – Vocês associaram o ProEMI ao Pibid?
>
> **Professora** – Sim, sim. (2014, grifos nossos).

Não é consistente o questionamento ao desempenho das escolas de tempo parcial (ou integral) se seu funcionamento ocorre em condições impróprias para a realização de um

[152] Na exposição oral da professora, estava descrita o nome da peça, que substituímos para evitar a identificação da instituição de ensino.

trabalho pedagógico que favoreça a aprendizagem dos saberes disciplinares ou não disciplinares de forma analítica, interpretativa e crítica.

A ampliação das atividades curriculares e o acréscimo do tempo podem favorecer a elevação do desempenho cognitivo dos estudantes da educação básica, inclusive do ensino médio, porém essa não é a solução para os problemas enfrentados pelas escolas na realização do trabalho pedagógico dos professores e gestores, pois é possível observar que, mesmo um planejamento ou proposta já em desenvolvimento, pode ser modificado não pelas demandas formativas dos estudantes e interesses dos professores, mas por escassez de recursos: "**a escola está com pouco recurso, e aqueles projetos demandam um dinheirinho, e procuramos algumas coisas alternativas**."

Assim, aos professores é imposta a necessidade de realização dos projetos, vinculados ao ProEMI, em condições precárias ("**aos trancos e barrancos"),** forçando um processo de associação com outros programas, como o Pibid, mas em situação de improviso **(**e procuramos algumas coisas alternativas." Como eu tenho uma bolsa da Capes, eu tenho que desenvolver um projeto na escola).

Destarte, o processo de substituição das atividades pedagógicas (não disciplinares) por outras, sem se considerar objetivamente as demandas política, social e pedagógica dos sujeitos da escola, bem como a associação por conveniência administrativa ou interesse/necessidade financeira ("Como eu tenho uma bolsa da Capes, eu tenho que desenvolver um projeto na escola") com outras instituições, contribui com o movimento de fragmentação política do currículo e do trabalho docente.

Perguntou-se, em grupo focal, constituído com sete alunos do 1.º ano do ensino médio da Escola C sobre as modificações estruturais ocorridas na escola com a implantação do PEI, e as respostas foram:

> **Pesquisadora** – Quando se tornou integral, do ano passado para cá, é pouco tempo,[153] já houve alguma mudança na escola, mudança física [...], fizeram alguma reforma?
>
> **Entrevista Focal 2** (f-1)[154] – Colocaram espelho no banheiro... deixe-me ver mais...
>
> **Entrevista Focal 2** (f-2) – Que mais?
> **Entrevista Focal 2** (f-1) – Só.
>
> **Entrevista Focal 2** (m- 1) – O almoço?

[153] A delimitação do tempo serviu para orientar o pensamento e as respostas dos estudantes com base nas práticas e reformas experienciadas pelas escolas no período específico de sete meses.

[154] As letras f e m são referências ao sexo dos estudantes e os números são para indicar que se trata de diferentes falantes, que constroem a resposta à pergunta feita pela pesquisadora.

> **Entrevista Focal 2** (f-2) – Trocaram os pratos.
>
> **Entrevista Focal 2** (grupo) [155] – Trocaram os pratos para plástico, os talheres, o prato era diferente.
>
> **Entrevista Focal 2** (m-3) – O almoço melhorou bastante diante do que era.
>
> **Entrevista Focal 2** (m-1) – Os talheres.
>
> **Entrevista Focal 2** (m-1) – De um tempo para cá, mudou o almoço.
>
> **Entrevista Focal 2** (m-1) –Vai tentando... [tom irônico]
>
> **Entrevista Focal 2** (f-3) – Agora é assim, o canto onde a gente almoça, aí faz o lanche. É meio complicado. (2014).

Na sequência discursiva, é possível apreender que as alterações apontadas pelos estudantes são um indicativo das péssimas condições de funcionamento das escolas regulares, por isso as substituições de recursos de necessidade elementar para as unidades de ensino, como pratos e talheres, podem ser indicadas como reformas substantivas e ocasionadas pela mudança na rotina pedagógica da escola: tornou-se ensino de tempo integral. Assim, a "escola integral" apresenta-se como uma ocorrência que parece estar em melhores condições do que quando era de ensino regular, pois "**O almoço melhorou bastante diante do que era**". Assim, o que se tem no presente em comparação com a realidade das escolas regulares ("para o que era") apresenta-se como um avanço, porém um evento único e insuficiente para os alunos ("**Vai tentando**..."), mediante as reais necessidades materiais da escola.

Em todos os grupos focais e entrevistas com os estudantes e na maioria das entrevistas realizadas com professores, a questão da oferta (e qualidade) do almoço foi apontada como uma necessidade para permanência e bem-estar dos alunos nas escolas de tempo integral. Quando uma necessidade primária para a existência física do jovem é apontada como uma demanda imperativa para as instituições públicas de ensino, temos um indicativo material de qual deve ser nossa primeira categoria de referência para análise e para ideação da estrutura organizacional necessária e interesse político e pedagógico das escolas de tempo ampliado: a classe social dos estudantes.

No entanto, em alguns casos, mesmo esse recurso indispensável (o almoço) à manutenção dos alunos na escola, nos dois turnos, sofre com a falta de planejamento do PEI:

[155] Várias falas paralelas que se completam em conteúdo.

> **Gestor** – Aí ela falando vai faltar o frango. É, não tem frango, não tem frango na escola. Muitas escolas estão liberando porque não tem comida. Aí a gente diz: "Comida a gente ainda tem, porque chegou charque, tem ovo, tem carne moída. Tem comida, mas o gás vai acabar!"
>
> Porque a Secretaria de Educação não pagou à empresa de gás. No começo do ano, ela não tinha pago, aí pagou agora a pouco, fez um paliativo, eles voltaram a entregar. Na semana passada, a gente ligou, não vai entregar mais, não vai entregar. Aí eu comprei com as minhas posses.
>
> Três botijões. Na semana passada, eu comprei dois. O frango está para chegar dia vinte, a previsão, que é a amanhã. É danado, quando chegar, não tem gás! O gás vai acabar! Porque a gente usa mais.
>
> **Pesquisadora** – Desde o começo do ano?
>
> **Gestor** – É. Desde o começo do ano, é essa pendência. Aí eu disse, é danado. Aí depois chega a cozinheira: 'Olhe, está acabando, viu? Só têm duas bocas acesas.' 'Vai acabar!' (2015).
>
> **Gestor** – É assim. Na semana passada, fizemos a programação do que seria comido na escola; nós tínhamos um pouco de charque, um pouco de carne moída, um pouco de frango, tudo de pouco, então a gente precisava se organizar. Na quinta-feira, a gente só tinha vinte e dois quilos de frango, não dava para 'tantas'[156] turmas do ensino médio e mais, dar almoço ao Mais Educação, então eu fiz a opção. Como os médicos que resolvem escolher quem vive e quem morre, eu disse: Vamos escolher quem almoça e quem não almoça! Aí, na quarta-feira, à tarde, nós avisamos aos meninos da tarde: 'Amanhã vocês não vão ter de manhã oficinas do Mais Educação, vocês só vão ter suas aulas regulares. Vão vir à tarde, não precisam vir pela manhã.' Fizemos a mesma coisa com o 8.º e com o 9º A: 'Amanhã vocês têm suas aulas normais até o meio-dia, e não vão ter as oficinas.' Porque não podia dar almoço a [número de turmas].
>
> **Gestor** – Aí foi embora. Na quinta-feira, aconteceu normalmente, todo mundo comeu. Então, na segunda-feira, [...] ligaram para mim do programa integral: "Por que não está tendo aula?" (2014).

A falta de alimentação interferiu diretamente no cronograma e no trabalho pedagógico da unidade de ensino, pois na falta de refeições, as escolas precisam autorizar que os alunos retornem para casa antes da finalização do horário escolar ("Têm muitas escolas que estão liberando porque não têm comida"). Isso implica demandar que os professores reorganizem seu cronograma de atividades, sem poder criar dias complementares de trabalho. Assim, as atividades das disciplinas clássicas programadas devem ser realizadas em menor tempo e, em muitos, as ações das disciplinas não nucleares (obrigatórias) e/ou as práticas não disciplinares são reduzidas ou mesmo suprimidas do currículo.

Ainda, em alguns casos, acorre alienamento dos recursos financeiros do professor pois, como "[...] as metas descritas em Termo de Compromisso que cada escola firma com a

[156] Número retirado para garantir o anonimato da instituição de ensino.

Secretaria de Educação no sentido de alcançar índices predefinidos" (OLIVEIRA, 2014, p. 25), devem ser tratadas como prioridade para o corpo de trabalhadores das escolas, os gestores acabam assumindo responsabilidades para além de suas atribuições: "Aí eu comprei com as minhas posses."

Nesse movimento, os alunos do "turno regular", das escolas semi-integrais, são os mais prejudicados, pois o acúmulo de atividades dos professores faz com que priorizem o desenvolvimento atividades das disciplinas nucleares, que são objeto de avaliação dos programas de desempenho estudantil, e também o direcionamento da atenção dos professores e gestão para os alunos do tempo integral. Isso pode significar a redução das atividades para os estudantes que não fazem parte do PEI, mas que estão inclusos nas atividades do ProEMI. Tal situação ocorreu porque, em alguns casos, a Escola A, que já tinha implantado o ProEMI, antes do PEI, continuou ofertando atividades pedagógicas no contraturno aos alunos do ensino médio regular.

Desse modo, a forma encontrada pela Escola A para conter o processo de fragmentação do currículo da escola e reduzir o *apartheid* social criado entre os alunos "do ensino regular" e "do tempo integral" após a implantação do PEI, foi ofertar as práticas vinculadas ao ProEMI a todos os alunos do Ensino Médio, e as práticas do Programa Mais Educação,[157] aos alunos do Ensino Fundamental, de modo que todos os alunos pudessem realizar diferentes práticas formativas no contraturno no período de transição. Isso foi possível porque a gestão não assumiu o PEI como fundamento único das práticas pedagógicas.

Segundo a **professora Lótus**, que leciona a disciplina de Português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio regular e da EJA (2014), lotada há seis anos na unidade de ensino, para direção da escola:

> [...] não faz diferença não, quem está regular ou integral, ela coloca todos juntos. Porque a escola é uma só. [...] como estamos integrados a esses projetos, é caminho, não sinto diferença. Nós vivemos fazendo esses projetos. [...] essa escola vive em cima de projetos, agora, [...] tem projetos que aproveitaram os professores da escola e colocaram no semi-integral. (2014).

Mesmo que realize esforços para reduzir os conflitos entre os professores e oferte as práticas pedagógicas não nucleares a todos os alunos, a escola limitou seu potencial criativo e sua aproximação com o universo cultural e social do corpo discente; o PEI padroniza a rotina escolar, institui um programa de conteúdos muito elevados para disciplinas nucleares (de

[157] As práticas ofertadas aos estudantes do ensino fundamental eram algumas semelhantes às do ensino médio, como o corpo de dança.

Português e Matemática), estabelece procedimentos e comportamentos para o trabalho docente e inibe o potencial de desenvolvimento do currículo necessário. O foco de toda a reconfiguração curricular do PEI está na elevação da proficiência estudantil, relacionada com os conteúdos das disciplinas clássicas, ou a formação para o mercado.

Mesmo com disciplinas criadas para compor a "parte diversificada" da matriz curricular das Erems, observa-se a existência de problemáticas que, por sua regularidade, podem ser consideradas fenômenos estruturais na oferta do ensino de tempo integral de Pernambuco.

Conforme já examinado, os conhecimentos relacionados com os Direitos Humanos, que usualmente são tratados como tema transversal no currículo do ensino médio, como prescreve a LDB no artigo 26, parágrafo 9.º (BRASIL, 1996): "Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...]", foram transformados na disciplina "Direitos Humanos", que faz da "parte diversificada" da matriz curricular das Erems currículo. Entretanto, o componente pedagógico foi incorporado ao currículo e ofertado (como obrigatório) aos estudantes, sem que seus possíveis professores tivessem formação para atuar com a temática ou que tivessem passado por um processo de formação (por planejamento coletivo e estudo bibliográfico basilar) para realização do trabalho pedagógico disciplinar nas escolas, como é possível aferir no enunciado a seguir:

> **Pesquisadora** – Essa disciplina de Direitos humanos tem uma grade?
>
> **Professora** – Ela tem. Há uma proposta, não digo que seja uma proposta oficial, é **mais uma sugestão**. Você tem que trabalhar os direitos e as garantias fundamentais, os direitos sociais. Você tem que trabalhar direitos civis, trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente, trazer textos complementares, que falem da lei do idoso, então ela é como se fosse temas transversais, tem que trabalhar com essa questão também: os direitos e as garantias fundamentais, o artigo 6.º, o artigo 7.º e textos complementares, mas não é uma grade obrigatória, como a História. No primeiro ano, você tem que ver pré-história, civilizações antigas, Filosofia, também tem que ver a escolástica, é uma grade obrigatória, mas a de direitos humanos, não; ela é sugestiva, aí o professor vai dentre os direitos sociais ou dentre os direitos e garantias fundamentais. Ele vai trazer textos complementares para complementar sua aula. Então, você não vai trabalhar Constituição pura, só.
>
> **Pesquisadora** – Você iniciou este ano com ela?
>
> **Professora** – Com Direitos Humanos este ano.
>
> **Pesquisadora** – E teve quantas formações?

> **Professora** – Nenhuma, é porque, **eu gosto de Direito, venho tentando estudar Direito para outros concursos, e o diretor percebeu que eu gosto**, **a outra professora não gostava tanto, e foi passado para mim**, mas eu não tive nenhuma formação. NENHUMA, NEM UMA, NEM MEIA. (2015, grifos nossos).

Segundo a "tecnologia de gestão por resultado", "O currículo formal é, pois, uma forma de controle sobre o ensino" (PERNAMBUCO, 2012b, p. 42-43, grifo nosso)**,** que visa eliminar a possibilidade de o professor se posicionar como uma "ilha subjetiva", porém o lançamento de uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio como "mais uma sugestão**"** ou ação **"sugestiva**", deixando ao "gosto" ou não do professor, por interesses pessoais ("**eu gosto de Direito, venho tentando estudar Direito para outros concursos"**), a decisão se vai ou não aceitar a disciplina e quais conteúdos serão abordados com os estudantes, e ainda a não oferta de formação específica para o professor (ou ofertas sazonais), é um aspecto da realidade escolar que se apresenta como contraditório e mesmo conflitivo ao discurso da Tear, cuja perspectiva técnica é que "a **administração escolar espera sempre que os professores não se afastem do programa e que sigam as recomendações oficiais sobre as metodologias de ensino**".

A constituição de uma disciplina, escolar ou não, exige estudo teórico e formação inicial e permanente do professor (e pesquisador). Foram longas batalhas para a incorporação das disciplinas de Filosofia e Sociologia, como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio, que exige formação específica para o docente em nível superior. Situada no mesmo lugar, o currículo nuclear do ensino médio, e com o mesmo tempo pedagógico, uma aula semanal, que as disciplinas citadas, não é plausível, política e pedagogicamente, demandar uma contribuição formativa qualificada para os estudantes conforme a vivência dos conteúdos da disciplina de Direitos Humanos, como componente curricular obrigatório, sem a efetiva formação docente e o planejamento teórico-metodológico consistente. Ainda, em nossas pesquisas pelas bibliotecas das Escolas (A, B, C e D), não encontramos a maioria dos textos indicados para o estudo da disciplina de Direitos Humanos, e quando encontramos alguma obra, tratava-se, na maioria dos casos, de um ou dois volumes.

Possivelmente, esses são alguns dos fatores que fazem com que quando questionados, professores e gestores, sobre os efeitos das práticas de formação e a aprendizagem dos estudantes, os aspectos relacionados com a mudança de atitudes e comportamento foram constantemente lembrados como avanços. São poucos os casos em que o desempenho intelectual, situado no campo da apropriação de conceitos e discussões teóricas e desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos fenômenos sociais e naturais, são

identificados pelos professores e estudantes como aprendizagens desenvolvidas devido a especificidade do ensino ofertado nas disciplinas da "parte diversificada" das Erems, e/ou nas atividades relacionadas com o ProEMI, como é possível identificar nas afirmativas a seguir:

> **Pesquisadora** – Qual é o efeito sobre a formação dos meninos (dos projetos)? O que ficou de aprendizagem?
>
> **Professor da Escola C** – Ficou um bocado de coisa. **Ficou o trabalho coletivo, o texto que fizemos, que elaboramos para divulgação dos trabalhos da escola. Temos divulgado.** Já hoje, divulguei a horta, falando dos meninos, chamando para fazer parte, o rádio também já chamou. O que sobra é isso, **a questão do sentido** COLETIVO, **da** PARTICIPAÇÃO**, eu acho isso muito interessante**. Fizemos aqui o Dia das Mães. foi um show, tivemos shows, apresentação de meninas, de um dia para o outro, uma coisa SEMPRE muito improvisada, em cima da hora, mas tivemos acontecimentos que surpreendem. O rádio é um deles, botamos música para tocar, usamos o microfone, dissemos para que servia, a rádio, que estava ali à disposição da comunidade. Agora, o número você sabe, eles escapam muito, essa escola, é uma escola, como é que eu diria, periférica, os meninos estão lá na comunidade, longe daqui. Estão faltando escolas, ai eles vêm de longe para cá. (2015).
>
> **Professora Escola B** – Na realidade, eles têm acesso a novos horizontes, para eles poderem se expandir [...], e também a **questão do trabalho em equipe**. No fim das contas, acaba sendo isso a motivação maior. Em cada projeto sempre temos aquilo que pretendemos que eles aprendam como novo conteúdo, nova realidade. **Mas sempre tem uma motivação básica, que eles aprendam a dividir, que eles aprendam a compartilhar, eles aprendam a trabalhar em equipe**, isso é em todos eles. Está sendo bacana, porque eles estão trocando ideias e eles estão se interessando, estão fazendo leitura, eles estão conseguindo fazer a apreensão das imagens mentalmente, dos vídeos, das falas. (2015).

O quadro se agrava quando a abordagem é sobre as disciplinas clássicas e nucleares do currículo do ensino médio.

> **Pesquisadora** – Tem algum processo de formação associado?
>
> **Professor** – Do Integral?
>
> **Pesquisadora** – Não, dessas disciplinas, para você vivenciar com os alunos.
>
> **Professor Agerato** – Você chega, e vai aparecer a matéria, vão dar a você as disciplinas que tiver lá para lhe encaixar. Então não há nenhum tipo de formação, preocupação. Não há nada não, pelo contrário. **Essas disciplinas são tratadas como segunda categoria, os professores delas passam bem mais aperto para dar suas aulas**. Sociologia, Filosofia e Artes. Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, apesar da importância que ela tem, é tratado também como algo para tapar buraco. Então, qualquer professor de humanas e linguagens, chega, pega, dá e pronto. É muito comum você chegar à escola, você é um professor de Sociologia, ou você é um professor, é formado em Filosofia, você chegou à escola e aquela escola tem semanalmente, em tais turmas, 15 aulas de

> Filosofia. Você diz: 'não, eu quero dar as aulas de Filosofia. Eu sou filósofo e tal, quero dá as aulas de Filosofia' ou então: 'Eu sou sociólogo, quero dar as aulas de Sociologia', ai alguém diz: 'não, tem o professor, Fulano de Tal, que é de Geografia? Ele está aqui faz vinte anos e gosta de dar essas aulas.' Então pega tais e tais matérias, tais e tais horas de Geografia e de História, e não sei o que lá, para fechar a tua carga horária. As aulas são entregues a você não de acordo com a capacitação, não pensando como você passar os conteúdos da melhor forma para os estudantes, elas são distribuídas ali de acordo com quem manda e com quem obedece. (2015, grifo nosso).

O lugar ocupado ("segunda categoria") pelas disciplinas que estruturam o eixo de Ciências Humanas e Linguagem possibilita refletir sobre o tipo de "Cidadania" que se deseja desenvolver nos estudantes das Erems e, ainda, captar a fragilidade dos efeitos do processo seletivo para professores e gestores na definição de critérios e prioridade da estrutura organizacional e pedagógica das escolas e a pouca atenção dada pela Secretaria de Educação à relação formação-atuação docente.

É necessário dar, no mínimo, a mesma importância que foi dada à formação do gestor para o ingresso nas Erems à formação dos professores. Pois para serem candidatos ao cargo de gestor, todos os professores da Rede Estadual, interessado na função, deveriam participar de um curso de aperfeiçoamento (Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco Progepe) ofertado pela Secretaria de Educação e, se aprovados, poderiam realizar o processo seletivo (DUTRA, 2013). O mesmo poderia ter ocorrido (e deve ocorrer) com as disciplinas ou práticas pedagógicas a serem acrescentadas no currículo. Portanto, apontar a associação dialógica e durável com instituições educacionais (universitária), culturais e sindicais é de suma importância para promover maior formação do quadro docente e instituir a reestruturação do currículo do ensino médio.

Destarte, a prioridade na oferta de curso de formação para os gestores diz respeito ao caráter da gestão pública que se quer estabelecer em Pernambuco. Segundo Michels, Shiroma e Evangelista (2011), as iniciativas de profissionalização docente (e para o cargo de gestor) têm como interesse o controle do trabalho do docente. "Na perspectiva gerencial, a gestão escolar converte-se em estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle, mas do que para ajudar seus membros a realizarem seus propósitos." (MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 25). Logo, "as políticas de profissionalização são um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferenciados (MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 26)", desarticular as lutas por melhorias nas condições de trabalho e salariais, pelo reconhecimento social da categoria docente. Por isso, têm como prioridade a instrução dos

"lideres" dos sistemas de ensino (coordenadores administrativos e técnicos pedagógicos) e das escolas (gestores).

Segundo Paulo Fernando Vasconcelos Dutra[158] (2013, p. 42), o gestor deve comporta-se como "único líder institucional" da escola. Assim, deve ter como atribuição: articular parcerias com outras instituições visando ampliar os recursos financeiros e pedagógicos da escola e gerenciar as práticas dos outros profissionais, para garantir a obtenção de resultados positivos nos exames estadual, nacional e internacional de desempenho estudantil.

Desse modo, a pouca atenção atribuída ao ensino das disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais pode ser vista, no campo político-governamental, como um efeito direto de reconstituição do currículo visando à elevação do desempenho dos estudantes nos exames universais de verificação de desempenho acadêmico. Segundo Apple (2002), nos Estados Unidos, onde os conteúdos das reformas curriculares, já na década de 1980, passaram a estar mais intensamente associados aos interesses dos grupos empresariais:

> Pode verificar-se uma ênfase extrema no ensino de Inglês, leitura e artes da língua. De seguida, em termos de importância, embora com menos ênfase, encontra-se a Matemática. Finalmente, as Ciências, os Estudos Sociais e as Artes dizem respeito a uma porção relativamente pequena do tempo de aulas. Nos níveis mais básicos do ensino básico, estas diferenças são ainda maiores.
> [...].
> Ao nível do ensino secundário, o interessante trabalho etnográfico de McNeil revelou padrões semelhantes. Nas aulas de História, por exemplo, 'reduziram-se a informações simplistas controladas pelos professores' quase todos os tópicos a serem estudados. Para além de uma quantidade relativamente pequena de material textual, exigia-se pouca ou nenhuma leitura e escrita por parte dos/das estudantes. As discussões importantes sobre o material eram poucas e espaçadas. (APPLE, 2002, p. 84-85, grifo do autor).

Observa-se, portanto, que a crescente perda do controle sobre o currículo escolar pelos professores, a hierarquização entre disciplinas e o esvaziamento dos conteúdos de ensino é um problema comum às escolas públicas gerenciadas pelo dogmatismo da competividade mercantil, em diferentes países do continente americano, há quase quatro décadas.

Segundo Barros (2011, p. 253), um campo disciplinar está fundamentado em um "certo conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo como um campo específico de conhecimento", e por isso apresenta três aspectos: "teorias, metodologias e práticas discursivas". Logo, essas são ferramentas formativas dão sentido político e social ao

[158] Paulo Fernando Vasconcelos Dutra ingressou no cargo de Secretário Executivo de Educação Profissional, da Secretaria de Educação de Pernambuco, em 2010, e defendeu, em 2013, a dissertação de mestrado "*Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*", em que tenta demonstrar a produtividade do PEI, a partir da centralidade do trabalho da gestão.

conhecimento científico e identidade profissional ao professor que atua em um campo do conhecimento e também são esses os elementos que dão sentido social às disciplinas do currículo escolar. Desse modo, sem o devido conhecimento aprofundado dos conteúdos e práticas do campo disciplinar em que atua, o trabalho do professor realiza-se de forma precarizada e pouco pode contribuir com a formação dos estudantes. Não se pode pensar na instituição da diversificação das práticas (disciplinares ou não) do currículo escolar, sem a criação de um plano prévio de contratação e/ou formação específica para o quadro docente.

Por conseguinte, se inventariarmos as práticas desenvolvidas pelas escolas (horta escolar, música, dança, rádio, teatro, cultura pernambucana, cultura brasileira, clubes de história, química, espanhol e matemática) que identificamos durante a pesquisa empírica nas instituições de ensino, é possível observar que todas as ações estão diretamente relacionadas com um campo disciplinar como objeto de estudo; assim, podem ser objeto de reflexão aprofundada em condições de formação adequadas.

Ainda, o processo de mistificação, "Gestão por Resultados", impõe às escolas a necessidade de ser capaz de apresentar de forma "transparente" e mensurável (como um produto final acabado) o resultado do trabalho realizado. Isso promove alterações na maneira como os professores e os alunos passam a avaliar a função da escola e os resultados das práticas pedagógicas (considerados positivos). Assim, a busca das instituições de ensino por apresentar resultados "visíveis" como os índices de estudantes aprovados no Enem, por ano letivo, ou a contribuição dada para ingresso do estudante em uma área de trabalho, tida como socialmente positiva, interfere na avaliação do professor sobre suas atribuições pedagógicas e a qualidade do desempenho profissional:

> **Professor de (Educação Física)** – Os que vão para o Exército aqui, então. Chega aqui com um agradecimento tremendo, para polícia. Fazemos uma preparação para polícia, quando eles querem ir para polícia, eu faço, mostro como é, a gente estuda, abre o edital do concurso, vemos como é a parte física, trabalhamos: marinheiro, apoio de frente, barra fixa, a corrida; o teste de Cooper, não sabe o que é, aí eu tenho que mostrar como funciona. Chegam lá e PASSAM. Muitos deles passaram, são policiais hoje. Chega aqui, todo fardado, de revólver na mão e tudo mais, é um orgulho 'arretado'. E o Exército, então, é cada roupa linda. De vez em quando, chega um aí. Uma farda invocada, uma beca, um orgulho. Isso é bom, isso é bom porque pelo menos deu para ser gente, e muitos deles a gente sabe que não vão ter sucesso, vão ficar nas portarias, nos Bom Preços da vida, no balcão, na moto, no táxi, no ônibus. Por que não também? Por que não? Ótimo, o pai, às vezes, é pobre demais, não orienta, não fala, não conversa, não dialoga, mas tem a gente aqui para fazer o papel da família. Tem muita gente aqui interessada, tem pessoas maravilhosas nesta escola. (2015).

A imagem projetada para o processo educativo é que o professor deve ser capaz de proporcionar uma formação que afaste os estudantes de práticas sociais negativas e de trabalhos de retorno socioeconômico reduzido (**"e muitos deles a gente sabe que não vão ter sucesso, vão ficar nas portarias, nos Bom Preços da vida, no balcão, na moto, no táxi, no ônibus**"). Pois esse pode ser um caminho positivo ("**Por que não?**") para quem não tem outra alternativa social (**"o pai às vezes é pobre demais, não orienta, não fala, não conversa, não dialoga, mas tem a gente aqui para fazer o papel da família"**). Assim, formar um policial é definir o lugar da escola na formação moral e profissional do aluno e estabelecer critérios para a avaliação da qualidade do trabalho docente, considerando o lugar social ocupado pelo estudante da escola pública.

A posição assumida pelo professor sobre o que pode ser apresentado como produtividade do trabalho docente realizado na escola pública é possível refletir que a elevada evasão nas escolas integrais pode estar associada à frustração dos alunos, que ingressam no ensino integral atraídos pela promessa de formação técnico-profissional e dos professores que foram "atraídos" pela ideia de requalificação do trabalho docente, mediante a possibilidade de acesso a novas e melhores condições pedagógicas, para o desenvolvimento das práticas das disciplinas nucleares. Como declara a professora de Português da Escola B:

> **Professora** – Assim, eu queria muito trabalhar em programa, um diferencial. Na prática, realmente não tem diferencial. Primeiro, a proposta do governo, integral, era que um turno seria o ensino, aulas normais, e à tarde seria o técnico. Isso não aconteceu, certo. Então, o que ele fez: pegou os professores, colocou os alunos tendo 10 aulas por dia, só aula. Ficou muito cansativo. Se começam tantas aulas, deveria acabar antes, mas isso não acontece. A disciplina de Português, por exemplo, no ensino médio são cinco, aqui **são seis**.
>
> **Pesquisadora** – Houve uma ampliação? Eu olhei o currículo e me parece que há uma ampliação do quantitativo de conteúdos das disciplinas?
>
> **Professora** – O conteúdo da gente já vem pronto, diferenciado do regular.
>
> **Pesquisadora** – Essa elevação de conteúdos tem um efeito real sobre a formação dos alunos? Ou seja, era uma necessidade?
>
> **Professora** – Assim, é importante, quanto mais assunto melhor, mas o que eu não concordo é como é repassado isso. Porque não tem criatura que aguente estar das 7h30 às 17h30 sentado em uma cadeira. Então, se o Estado cumprisse a proposta inicial, a vinda dos cursos à parte, se desse mais dinheiro para a gente poder fazer oficinas, realmente surtiria efeito, mas desse jeito, não. (2015).

A elevação de conteúdos é uma prática comum nas diferentes disciplinas nucleares, e os efeitos não são apontados pelos professores como positivos, por, sobretudo, falta de condições de trabalho, que tem um efeito negativo sobre o desempenho e o interesse dos alunos pelas escolas.

A ampliação do acesso ao patrimônio cultural pelos estudantes é vista como um ganho no currículo formal pelo professor ("**quanto mais assunto melhor**"). Todavia esse acréscimo de conhecimentos tem como precedente imperativo a necessária criação de condições apropriadas para que os alunos se apropriem e vivenciem os saberes e as práticas das disciplinas nucleares de forma qualitativa ("**a vinda dos cursos à parte, se desse mais dinheiro para a gente poder fazer oficinas, realmente surtiria efeito, mas desse jeito, não**").

A perspectiva dos professores e alunos de ter acesso a experiências formativas novas e aproximadas de suas demandas sociais e profissionais foi um compromisso assumido pelo governo, no período de campanha eleitoral (em 2006), em que afirmava ser meta do governo, se eleito, realizar a ampliação das escolas técnicas. Assim, o então governador do estado de Pernambuco, Eduardo Campos, em 2010, afirmava, em suas declarações públicas:

> Vamos aumentar o ensino integral. Saltamos de 13 escolas para 60 escolas em tempo integral e mais 100 que têm aula dois dias à tarde, ou seja, semi-integral. Queremos chegar a 160 escolas em tempo integral e mais 140 semi-integral. Tínhamos como responsabilidade do Estado cinco escolas técnicas e vamos chegar, em 2014, a 60 escolas técnicas, que funcionam assim: de manhã é o Ensino Médio normal e, à tarde, acontece o ensino técnico. E à noite tem o técnico subsequente. Nós entendemos que, dessa forma, vamos chegar a cerca de 70% do nosso alunado do ensino médio tendo ensino integral. Essa será uma grande contribuição, com certeza, à qualidade do ensino. Afora isso vamos concluir o trabalho em parceria com universidades, com organizações não-governamentais, no sentido de fazer a correção de fluxo. Temos um grande esforço de correção de fluxo com a **Fundação Roberto Marinho**, com o Instituto **Ayrton Senna**, feito não só na rede estadual, mas também em quase todos os municípios. Isso, mais a capacitação continuada dos nossos professores, mais uma proposta que estamos consolidando no programa de governo que é bolsas para alunos de áreas de licenciatura em disciplinas que nós temos deficiência, como professores de matemática, química e física, tudo isso vai ter como resultante um ensino de melhor qualidade para o nosso alunado. (CAMPOS apud ALENCAR, 2010, grifo da autora).

Dois anos antes desse pronunciamento, e logo após assumir a administração do Estado (2007), o governo pôs, em 2008, as escolas de tempo ampliado (Erems) sob a gestão direta da Secretaria Executiva de Educação Profissional. Os acontecimentos discursivos produziram expectativas nos sujeitos (professores e estudantes) das escolas públicas que foram frustradas:

> **Professor Gerânio** – Aquele centro de eventos já devia ter-se transformado numa escola técnica, aqui atrás tem o centro de Flores [bairro fictício], um prédio enorme, está abandonado. Aqui atrás do colégio, tenho um espaço que dá para fazer um prédio de 5 andares, para acolher uma escola técnica. **Cadê a escola técnica de Flores?** (2015, grifo nosso).

Além da primeira frustração ocasionada pela não expansão dos cursos técnicos nos bairros populares e periféricos do Recife, é necessário lembrar que, pelo formato de atividades progressivas que dão sentido aos anos escolares, os estudantes têm expectativas sobre as disciplinas e práticas que experienciarão no próximo ano do ensino médio. Portanto, a retirada ou a inclusão improvisada, por falta de recurso, de planejamento ou formação docente, de um componente pedagógico pode causar a descrença sobre o caráter formativo de uma prática pedagógica de desestímulo do corpo estudantil na vivência das "atividades complementares". Como é possível perceber no enunciado a seguir:

> **Grupo Focal II** (FM) – Desde que eu recebi o papel, que era para escolher o que a gente queria, eu já sabia, eu escolhi logo; eu ia fazer até uma peça, que eu sempre quis fazer, e disseram que não ia ter, mas não fiz, me tiraram, eu saí. Agora eu vou **fazer esse negócio**, eu nunca fiz uma peça, por isso que eu achei interessante fazer teatro. Aí é fantoche, eu não estava querendo **fazer isso**. (2014, grifo nosso).

As expressões "**fazer esse negócio aí**" e "**fazer isso**" são manifestações da descrença dos estudantes no potencial formativo da atividade cultural a ser desenvolvida. Trata-se de uma atividade que, para o estudante, serve apenas para preencher o tempo extra que ele precisa ficar na escola, não se trata de uma ação reconhecida como importante para seu desenvolvimento.

Nesse cenário, as ações pedagógicas articuladas com o ProEMI, por não serem parte estrutural da reforma curricular do estado de Pernambuco, podem ser percebidas (pelos professores) como um "fardo,[159] que se materializa na realização de mais atividades pedagógicas, sem os recursos materiais necessários. Porém, é preciso realizar o trabalho porque o recurso do programa federal é uma fonte financeira indispensável ao funcionamento da escola. Por vezes, é a única que a escola dispõe para compra de material pedagógico, como é possível observar no enunciado a seguir:

> **Professora Amarílis** – De que precisamos: Instigar o lado lúdico do aluno. Por exemplo, tem um projeto do Estado, um incentivo financeiro, que eu estou aguardando chegar. Assim que chegar, a GRE vai me ligar para eu executar. É o chamado Projeto Mais Cultura. Eu estou com o planejamento de implementar aqui uma oficina de Maracatu. **E**

[159] Termo utilizado por um dos professores como referência às "atividades complementares" do PEI.

> **ai o dinheiro do ProEMI é difícil, eu podia utilizar**. Eu estou aguardando o valor para fazer o projeto, que já está pronto, falta só eu executar, mas eu preciso da verba. Com ele, teremos uma coisa a mais, uma coisa mais chamativa, bem interessante.
>
> **Pesquisadora** – Esse projeto que você tem de Maracatu, assim como a dança, assim como cidadania? Eles são ações que passam a fazer parte dos seus desejos depois do ProEMI?
>
> **Professora** – De dança, eu sempre gostei, porque eu fiz dança de salão. Mas assim: no regular, era inviável, por isso também eu saí da regular. Porque as coisas que gosto de fazer, projetos e que eu adoro, lá não tinha como realizar. O diretor me disse: 'Eu não tenho recursos!' E eu respondi: então eu vou para o integral, porque no integral eu sei que tem projeto, **sei que tem dinheiro por fora**. Por isso, não me interessou mais o regular. (2014, grifo nosso).

O enunciado apresenta a escassez de recursos financeiros vigorante nas escolas públicas de Pernambuco e o processo de seletividade para o acesso aos recursos federais, que são alocados de acordo com o critério de prioridade da compra de insumos para escola de tempo integral, não necessariamente atendendo às demandas formativas dos alunos ou ao empenho (e a necessidade do trabalho) pedagógico do professor. Assim, mesmo que práticas possam atender ou motivar o interesse dos alunos pelo currículo diversificado, elas devem ser realizadas com outros recursos, pois "**dinheiro do ProEMI é difícil", e** na situação de carência financeira, não é pertinente (**eu podia utilizar...**) utilizar a fonte disponível com ações que gerem mais custos para a escola. O enunciado também aponta para a inflexibilidade do currículo de tempo parcial e a impossibilidade de obtenção de recursos estaduais pelas unidades de ensino que ofertam o ensino regular.

Desse modo, na falta de recursos financeiros estaduais para dar materialidade às promessas de campanha, o governo (2012-2015) recorreu ao ProEMI como ferramenta para garantir a ampliação das Erems:

> **Gestor Escola D** – O ProEMI começou nas escolas integrais em setembro de 2013, porque, anteriormente, só as escolas regulares tinham o ProEMI, mas o secretario executivo, que que delega as questões das escolas integrais, **foi até Brasília em busca do recurso para as escolas integrais**. Uma vez que a gente já tinha a educação integral, já trabalhava com a ( ), que é a parte diversificada do currículo, que a margem curricular já estabelece, a gente só não tinha o recurso. **Então ele conseguiu, o professor Paulo Dutra conseguiu**: desde setembro de 2013, a parcela que era uma tornou-se duas, eles dividiram, então parte do que era para fazer este ano e/ou vai receber até o fim deste ano ou no próximo ano. Então, eram duas parcelas e tornaram-se três. (2014, grifo nosso).

A imagem de um agente do Poder Executivo atuante, que recorreu ao MEC para garantir maior número de escolas com adesão ao ProEMI, tendo em vista a expansão do PEI

(**foi até Brasília em busca do recurso para as escolas integrais),** busca demarcar a importância que se deseja imprimir ao PEI**,** em âmbito nacional, por isso o reconhecimento do MEC**: "Então ele conseguiu, o professor Paulo Dutra conseguiu**". Todavia, a relação estabeleceu-se em uma esfera mais ampla, pois foi a reivindicação de ordem política do Consed, que desejava garantir o financiamento das políticas estaduais, sem a interferência político-pedagógica do MEC: "Ampliar a abrangência do ProEMI, permitindo a inclusão e respectivo financiamento de outros projetos e iniciativas dos estados e instituições privadas parceiras" (CONSED, 2012, p. 8), que deu sentido à perspectiva de ampliação do ProEMI como (apenas) uma ferramenta de financiamento do ensino médio, não necessariamente de reestruturação. Um exemplo ilustrativo do efeito do Consed sobre a orientação que se quis estabelecer para os recurso do ProEMI foi a criação do ProEMI/JF, analisado na seção 4.

A indisponibilidade de planejamento conjunto (Seduc-escola-comunidade), o trabalho verticalizado e centralizador da Secretaria de Educação, as limitações na oferta de formação do docente para apropriação das diretrizes do PEI e do uso das ferramentas técnicas (como o Siepe) a ele associado, as precárias condições estruturais dos prédios escolares e os restritos recursos pedagógicos disponíveis para oferta do ensino médio regular e integral são indícios da impossibilidade material da operacionalização de uma "Tecnologia de Gestão por Resultados", implantar um ensino médio reestruturado (mesmo associado a outros programas, como o ProEMI) e de promover melhorias concretas na qualidade do ensino público de Pernambuco.

A materialidade descrita possibilita afirmar que a Tear, por suas reais condições de implantação, não alcançou, nas escolas aqui analisadas, a penetração cultural (internalização) necessária nas relações sociais para promover transformações pedagógicas substantivas e para que possa ser legitimada, pelos sujeitos da escola, como ferramenta estrutural das práticas pedagógicas e de gestão das Erems. Por isso, a proposta qualifica-se como um recurso governamental que pode ser sobreposto por outros ideários políticos e pedagógicos, caso seja objetiva e sistematicamente confrontada com outras propostas pedagógicas, porque os professores estão "acessíveis" e interessados em participar de processos formativos "inovadores" (e quem sabe até alternativos), desde que sejam sustentados por condições materiais apropriadas:

> **Pesquisadora** – Qual era a sua expectativa em relação à escola integral?
>
> **Professor de Educação Física** – Minha expectativa era que fosse uma escola que oferecesse recursos, para que o aluno realmente aprendesse muito mais, que tivesse

> quatro modalidades esportivas, que tivesse uma sala de computação funcionando integralmente com 50[160] computadores, ligados à internet, como conteúdo de YouTube para todas as disciplinas, núcleo de línguas funcionando como espanhol, inglês e francês, funcionando em regime de 3 horários, com professores capacitados. O ideal era que fosse uma escola técnica, pelo nosso tamanho, que tivéssemos um laboratório de química, física e matemática funcionando sem parar, sem interrupção, e a parte técnica. Eu fui da Escola Técnica Federal de Pernambuco, e eu acho que o ensino técnico prende a atenção do aluno integralmente, se for em Telecomunicações, se for em eletrotécnica, em mecânica, em edificações, desenho. Desenho técnico, desenho arquitetônico, artes plásticas é fundamental. Esses meninos desenham como artista plástico, tem aluno aqui que tem talento para ser artista plástico e não sabe que tem a universidade de artes e arquitetura. Era isso que eu queria ver. Uma quadra de educação física com as modalidades que eles adoram praticar, com horários, com inscrições, com divisões, e não turmas com 45, 50 alunos, onde o professor entra e não SABE o que FAÇA com 50 meninos, sozinho, isolado. Essa experiência eu tenho, porque eu convivo com isso todo dia, 40 adolescentes todo dia, 45 dentro de uma sala e você olhar assim e dizer: meu Deus o que que eu tenho de fazer com a lousa na minha frente? Vou encher essa pinoia. Ai enche a lousa, o aluno fica copiando, não aprende nada, não estuda nada, não entende nada, não interpreta nada, não lê nada. É isso que está acontecendo aí agora, os professores enchendo a lousa várias vezes, apaga, enche de novo, explica aqui uma besteira. A escola não é isso não, minha amiga, a escola é outra coisa, a escola é isso que eu estou dizendo, é construção, prédios novos, escola técnica. É isso que eu acho. O integral, esse negócio é relativo. (2015).

É preciso ter conhecimento da realidade socioeconômica e da cultura da comunidade estudantil e produzir diagnósticos concretos dos recursos físicos e humanos de que dispõem os sistemas de ensino antes de iniciar os projetos de reestruturação curricular. Não podem as políticas educacionais produzir as melhorias reais sem ofertar apoio técnico-pedagógico às escolas, porque a criatividade, no campo educacional, deve estar sustentada por instrumentos políticos, teóricos, pedagógicos e materiais consistentes.

Segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 261), um conhecimento só pode ser considerado teórico quando apresenta condições reais de interpretação, compreensão e transformação da realidade, porque a teoria não pode aspirar existir "desligada ou divorciada da prática" (p. 261). Mesmo que não esteja diretamente vinculada uma experiência empírica pré-existente, para cumprir a sua função social e histórica, uma teórica tem que "responder a necessidades e condições reais" e "contar com meios adequados de sua realização" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 261). A exposição e interpretação dos efeitos da Tear sobre as escola do ensino médio possibilita avaliar sua insustentabilidade material como proposta de requalificação do ensino médio e, também, possibilita interpretá-la como um postulado pragmático e idealista para os sistemas públicos de ensino. As diretrizes operacionais do PEI não são capazes de provocar a reestruturação do currículo do ensino médio e, ainda, pode transformar-se em um

[160] Esse é o número de alunos que a escola tem em cada turma do 1.º ano do ensino médio.

movimento de fragmentação dos processos de ensino das escolas, porque promove uma hierarquização entre as disciplinas e práticas de ensino. Ainda, a implantação da Tear como fundamentos às políticas educacionais reforça as disparidades materiais entre as escolas, por meio da distribuição desigual dos recursos financeiros e "humanos" e da imposição de práticas curriculares incompatíveis com a estrutura material das escolas, o que contribui para a desqualificação do trabalho do professor e do ensino ofertado aos estudantes.

6.3 As mediações do ProEMI na constituição das práticas do currículo do ensino de tempo integral em Pernambuco

A perspectiva de investigação dialética tem como premissa a apropriação profunda do fenômeno particular em análise e sua relação com a totalidade (KOSIK, 1976). Assim, é preciso captar a especificidade de um fenômeno considerando as interconexões e reciprocidades entre os elementos particulares que lhe dão unicidade e a totalidade (realidade social). Em face disso, para ter maior compreensão de um fenômeno escolar, no caso de nosso estudo as práticas escolares produzidas em decorrência da implantação do PEI e do ProEMI, é preciso observar as conexões (políticas e sociais) mais amplas que lhes dão sentido ao trabalho docente e aos conhecimentos e às ações escolares.

Por conseguinte, os sujeitos – professores e alunos – têm como mediadores de suas relações sociais (familiares, econômicas, culturais e profissionais) interesses e necessidades particulares e coletivas. Para explicitar essa relação, na seção 3, buscou-se explicar o sentido político (e de classe) da educação integral e, na introdução, a perspectiva de reestruturação do currículo como um dos elementos da resistência política no campo educacional brasileiro. Já, na seção 4, discorremos sobre as sentidos políticos que deram sustentação à elaboração do ProEMI como proposta de indução da reestruturação do Ensino Médio no Brasil. Por fim, nesta seção, demonstrou-se, até aqui, que os interesses políticos e econômicos da introdução do PEI nas escolas públicas têm ocasionado processos de padronização e despolitização do currículo e de desqualificação do trabalho docente. Porém, como dinâmica social se constitui por movimentos dialéticos e contraditórios (KOSIK, 1976), neste último percurso de nossas análises, busca-se apresentar os efeitos de resistência (interferências no projeto formativo da "Tecnologia Empresarial") da implantação do ProEMI na constituição do ensino médio de tempo integral em Pernambuco.

Destarte, em 2010, um total de R$ 880.000,00 (Resolução n.º 63, de 15 de dezembro de 2009) foi disponibilizado para 17 escolas pernambucanas de ensino médio regular, que

implantaram o projeto piloto do governo federal. Sem acompanhamento e formação pedagógica qualificada para o corpo docente e seguindo as orientações obtidas em dois encontros nacionais promovidos pelo MEC,[161] as escolas regulares (de tempo parcial e diurno) passaram a reestruturar seus currículos buscando criar ou desenvolver projetos novos e antigos. Porém, já em 2011, os recursos do programa também começaram a ser canalizados para as escolas que ofertavam o ensino de tempo integral e semi-integral, com vista a promover as condições necessárias para o desenvolvimento dos objetivos traçados no PEI.

Nesse sentido, em Pernambuco, o ProEMI apresenta duas fases ou condições no processo de implantação; como experiência piloto, suplementar as práticas das "escolas regulares", o programa foi implantado para propiciar a criação de atividades curriculares confrontativas com o movimento curricular monocultural (2010). Em 2011, quando começou a ser instituído, preferencialmente, nas escolas de tempo semi-integral e integral, o programa passou a ser utilizado como mecanismo de financiamento para aquisição dos recursos pedagógicos e didáticos necessários à implantação do currículo do Programa de Educação Integral do Estado.

É preciso lembrar que o ProEMI e o PEI foram gerados de formações ideológicas distintas e, originalmente,[162] seguem perspectivas políticas distintas. O programa federal assume o trabalho como princípio estrutural do currículo do ensino médio, o que significa, inicialmente, propor a "superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental" (BRASIL, 2009c, p. 4). Em outro caminho, o programa estadual observa as demandas do mercado como pressupostos e finalidades do currículo do ensino secundário.

Embora lançado no mesmo ano que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, que serve de documento-orientador para escolas do ensino médio, desconsideram as determinações do texto federal, cuja versão preliminar havia sido publicada em 2011, e criam um conjunto de perspectivas formativas distanciadas do:

> trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2012a, p. 4).

[161] Os eventos foram realizados pelo MEC, em parceria com o Sesc no Rio de Janeiro (2010) e São Paulo (2012). Também houve um evento em Bertioga, em 2011, porém não identificamos professores em Pernambuco que tenham participado da formação do ProEMI realizada nessa última localidade.

[162] Como discutimos ao longo da exposição do estudo, o ProEMI apresenta desdobramentos ideológicos variados ao longo de sua constituição e desenvolvimento como política governamental.

Como analisamos ao expor o processo de criação do ProEMI, na seção 4, a discussão sobre o trabalho como princípio educativo para o ensino médio, em uma perspectiva ontológica e histórica (SAVIANI, 2007a), realizou-se com a participação de diferentes sujeitos institucionais, inclusive membros das secretarias estaduais de educação, e foi efetivada, principalmente, no Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política, realizado em maio de 2003 em Brasília.

A inclusão do trabalho como princípio educativo era uma das projeções dos atores políticos que participaram no MEC da formulação dos documentos oficiais que davam sustentação à implantação do Ensino Médio Integrado e, depois, ao desenvolvimento do ProEMI. Esse movimento, segundo Carlos Artexes Simões,[163] foi o que impulsionou a constituição e a publicação das DCNEM em 2012, pouco consideradas na elaboração dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, também lançada em 2012.

Nas DCNEM, a socialização do patrimônio científico, cultural e tecnológico, tendo o trabalho como princípio educativo, proposto pelo ProEMI, não se resume à transmissão e reprodução de práticas e conteúdos que legitimam a reprodução dos instrumentos de alienação da classe trabalhadora. O saber histórico e social que interessa (e é necessário) à classe trabalhadora é aquele que possibilita ao homem compreender "a si mesmo como sujeito e parte das relações sociais, políticas e econômicas historicamente condicionadas" (RAMOS, 2011, p. 87). Por conseguinte, embora a disciplina "Educação e Trabalho" (bem como Educação Ambiental, Direitos Humanos e Cidadania, História da Cultura Pernambucana e Educação Física) tenha sido proposta como componente possível de inserção "na parte diversificada da nova matriz curricular" (PERNAMBUCO, 2014) da proposta do PEI, não se encontra, nas escolas pesquisadas, nenhuma disciplina que tenha o trabalho, na qualidade de categoria histórica e fundante das relações sociais, como referência. Esse só aparece como produto de consumo no universo do empreendedorismo, disciplina, que embora seja obrigatória nos currículos das Erems, não constava na lista de disciplinas da grade curricular diversificada disponível (2007-2014) no Siepe.[164]

Assim, para expressar a estrutura operacional e os efeitos da implantação do PEI, e também o lugar do ProEMI, nas escolas públicas de ensino médio de Pernambuco, desenvolvemos a discussão focalizando a análise nas práticas pedagógicas criadas para reconfigurar o currículo do ensino médio (2010-2014).

---

[163] Informação prestada pelo ex-diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC, em entrevista para esta pesquisa.

[164] Informação obtida nas entrevistas com os professores.

É importante assinalar que independentemente das intenções ideológicas e políticas e dos formatos, os programas de ampliação do tempo escolar do MEC e do governo estadual de Pernambuco são políticas compensatórias, porque mesmo apresentando fundamentos político-filosóficos distintos e confrontantes, eles se instituem formalmente como ações de "adesão voluntária",[165] não com políticas estruturais. Utilizamos as aspas na expressão "adesão voluntária" porque, mesmo sem ser formalmente de caráter obrigatório, já que são ações que devem passar pela consulta e aprovação da comunidade escolar, como descrevemos em linhas anteriores, o PEI e o ProEMI[166] são um programa que a Seduc incorpora às escolas de ensino médio de forma seletiva e, na maioria dos casos, impositiva, sem considerar as demandas formativas da comunidade do entorno escolar e do corpo estudantil, como já analisamos.

Nesse movimento, as instituições de ensino em tempo integral e semi-integral tiveram seu currículo atravessado por duas propostas político-filosóficas: uma de perspectiva gerencialista e outra fundamentada nos princípios da escola unitária. Assim sendo, o programa curricular das instituições de ensino passou a se constituir por meio de uma articulação complexa de práticas pedagógicas diversas para atender às diretrizes do ProEMI e do PEI.

As propostas pedagógicas (clubes, disciplinas, projetos e oficinas) criadas pelas escolas, circunscritas pelas diretrizes do ProEMI (macrocampos), usualmente, foram (são) elaboradas pelos professores com o apoio da gestão e os coordenadores pedagógicos. Não se tratava de ações que, normalmente, tinham passado por um sólido processo de discussão e maturação intelectual coletiva, pois como o programa federal tinha sido, usualmente, apresentado pela Secretaria de Educação às escolas como uma fonte de recursos financeiros para implantação do tempo ampliado, ele acabou sendo "atendido" como uma ação imperativa para aquisição de expedientes pedagógicos indispensáveis às práticas didáticas, inclusive das disciplinas nucleares.

Desse modo, as experiências vinculadas ao ProEMI nas escolas pesquisadas eram projetos de professores que "estavam engavetados",[167] ou funcionavam em condições precárias, por falta de recursos financeiros e/ou tempo para o trabalho docente, ou são ações criadas pelos docentes, mediante as demandas de atividades para complementar sua carga

[165] Ao longo da pesquisa, identificamos que é a Secretaria de Educação do Estado que determina quais as escolas que se tornarão uma Erem e quais escolas podem participar do ProEMI.

[166] No artigo 3.º, da Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, que validou a execução do Programa Ensino Médio Inovador, está descrito que o programa federal deveria prestar "apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável" (BRASIL, 2009f, p. 52).

[167] Expressão utilizada por um articulador do ProEMI.

horária quando ingressam no PEI. Essas práticas são produzidas limitadas pelas condições materiais das escolas para o desenvolvimento das atividades – espaços físicos, condições das bibliotecas e os materiais pedagógicos disponíveis –, mas que também precisam considerar os interesses formativos dos estudantes para garantir a participação do corpo discente nas propostas, pois a adesão dos estudantes às práticas vinculadas ao programa federal deve ser um ato espontâneo.[168]

Em razão da imperativa necessidade de participação dos estudantes para legitimar o valor pedagógico do ato formativo, cria-se para a escola uma demanda sociocultural: reconhecer os interesses formativos dos estudantes no processo de elaboração das práticas curriculares diversificadas.

Entretanto, a falta de planejamento sistemático e de material didático interfere diretamente no processo criativo dos professores e, ainda, na rotina pedagógica das escolas. Também, os atrasos no repasse das verbas públicas federais para escolas[169] foi um dos entraves recorrentes do ProEMI, que produziu a rotatividade nas práticas não disciplinares do currículo, pois a necessidade de reorganização das atividades associadas ao programa federal foi frequente nos anos de 2014 e 2015. Ou, ainda, porque são constantes as solicitações da Secretaria de Educação para que as escolas enviem os estudantes para participar em eventos de outras instituições; ou que realizem atividades específicas na própria escola, promovidas por instituições privadas, sem que essas ações tenham alguma conexão com as atividades desenvolvidas na escola ou que tenha sido realizado um trabalho formativo prévio com estudantes para participação nos eventos. O resultado é que os alunos são deslocados das atividades da parte não nuclear do currículo para realização de mais atividades, quebrando a rotina das atividades do ProEMI. Isso ocorre porque o elevado número de atividades pretende significar a existência do empenho do gestor e dos professores na formação "multidimensional" do estudante.

É preciso lembrar que o conteúdo primeiro do postulado pedagógico do PEI é instrução moral e valorativa do estudante, portanto:

[168] Todavia, nas instituições pesquisadas (Escolas A, B, C e D), para garantir a presença dos alunos nas "práticas do ProEMI", as atividades são tratadas como de caráter obrigatório. Nesse contexto, os estudantes devem escolher pelo menos uma atividade "extracurricular" para ocupar o "tempo extra" que permanece na escola. Essa perspectiva altera o ideário do programa federal que prima pela participação voluntária dos estudantes das atividades pedagógicas relacionadas com a reorientação curricular.

[169] Nos dois anos em que estivemos nas escolas realizando a pesquisa empírica, os recursos foram obtidos com um atraso de, no mínimo, seis meses.

> Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não deveremos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidas através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos. A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção. (COSTA, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a participação em diversas atividades e a construção de produtos físicos (feiras, amostras e exposições) ao término de cada ação (ou ciclo) de ensino é vista como ferramenta pedagógica e didática adequada à formação da "juventude protagonista". Nesse sentido, atividades culturais diversas, de interesses múltiplos,[170] são tomadas como educacionais e complementares para a formação do novo homem, pois em um mundo que se apresenta como "globalizado, pós-industrial e pós-moderno", no campo cultural, todas as ferramentas podem ser importantes (COSTA, 2004). Por isso:

> O desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação, nesta reta final do século e do milênio, tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos. **Os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade, que inspiraram o mundo socialista**. (COSTA, 2004, p. 2, grifo nosso).

A partir desse ideário, qualquer postulado proposto para o ensino escolar será, possível e automaticamente, incorporado às práticas das Erems, desde que tenha seu conteúdo político silenciado, como tem ocorrido com o ProEMI, por meio da ressignificação dos conceitos (teóricos) e práticas propostas.

A "Tecnologia Empresarial", assim como a "Pedagogia do Aprender a Aprender", não se estruturam pelo processo de exclusão e confronto aberto com outras produções teóricas. Ela absorve e dá outro significado (silencia, dá outro sentido) ao conteúdo político e filosófico da proposta pedagógica inserida no sistema de ensino sob sua gestão. Assim, ferramentas teóricas relacionadas com as questões sociais como a desigualdade entre os gêneros, a diversidade étnico-racial e religiosa, e os direitos humanos são política e pedagogicamente moldadas para serem incorporadas ao currículo como discussões necessárias, mas desvinculadas das problemáticas econômicas (como a disciplina de Direitos Humanos). Daí a preferência pela elaboração de produções culturais de "efeitos visíveis"; ações relacionadas com as áreas de música, mídia, dança e meio ambiente. Todavia, essas também são

[170] São participações em formações ofertadas por empresas ou instituições ligadas ao setor privado, vivência de atividades lúdicas em espaços museológicos e apresentações em eventos promovidos pela Seduc para demonstrar a produtividade das escolas por meio das produções dos alunos (apresentações de peças teatrais grupos de dança e produtos apresentados nas feiras de empreendedorismo promovidas pelas escolas, por exemplo).

manifestações coletivas cujo conteúdo só tem sentido para os alunos se estiver aproximado de suas experiências objetivas e subjetivas.

Os sons, gestos, ritmos e as lógicas, expressos pela classe trabalhadora, não são comumente aceitos, vividos ativamente, pelos jovens dos bairros populares e da periferia se forem apresentados como algo alegórico e eventual. Em face disso, o lugar de classe dos jovens – o estudante pobre – parece ter sido uma das ferramentas que serviu de mediação para os professores definirem o que poderia ser ou não incorporado ao currículo com êxito, com a essencial adesão dos alunos.

Assim, além da formação técnico-profissional, já descrita, a convivência social e formação cultural são necessidades apontadas pelos estudantes que não foram consideradas na constituição da "parte diversificada" do currículo das Erems:

Grupo Focal II, Escola C – Estudantes do 1.º ano

> **Pesquisadora** – O que vocês iriam propor como práticas que não fossem as disciplinas do currículo?
>
> **Grupo focal II (ff3)** – Aula de dança.
>
> **Grupo focal II (ff1)** – Dança.
>
> **Grupo focal II (ff2)** – Dança.
>
> **Grupo focal II (ff5)** – Aula de dança.
>
> **Grupo focal II (ff1)** – Aula de canto.
>
> **Grupo focal II (fm3)** – Canto.
>
> **Grupo focal II (fm4)** – Essas coisas assim, aula de instrumento.
>
> **Grupo focal II (fm2)** – Malhação.
>
> **Grupo focal II (fm 3)** – Até mesmo um curso de música.
>
> **Grupo focal II (fm1)** – Poderia ser.
>
> **Grupo focal II (ff2)** – É..., curso de inglês, espanhol.
>
> **Grupo focal II (fm1)** – Se for para eu aprender neste ano.
>
> **Grupo focal II (ff3)** – De canto, de dança, negócio de instrumentos. (2014).

Embora a disciplina de “Língua Estrangeira” (inglês ou espanhol) seja apontada como parte diversificada do currículo das Erems, apenas em uma das escolas pesquisadas, encontramos o “Espanhol” como disciplina complementar associada à matriz curricular da escola. Nas demais instituições, a disciplina era ofertada como oficina associada ao ProEMI ou como um curso particular e desconexo ao currículo do ensino médio, pois a escola dispõe de um núcleo de línguas para atender à comunidade em geral. Nas duas outras escolas pesquisadas, apenas o Projeto Ganhe o Mundo é uma referência para aprendizagem de outra língua como atividade complementar.

Vista como disciplina clássica e associada aos processos de avaliação para conclusão dos níveis fundamental e médio da Educação Básica, o Inglês não é considerado pelos estudantes como ação diversificada: “É..., curso de inglês, espanhol.”

O discurso dos estudantes das Erems possibilita a compreensão de que a oferta da disciplina de “Inglês” não atende aos interesses formativos dos estudantes, pois seu conteúdo foi apontado como uma necessidade de propriedade não disciplinar (“É..., curso de inglês, espanhol”).[171] Segundo Uechi (2006), o interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa (“**domínio do inglês”)** está associado ao discurso que foi posto em circulação desde a internacionalização do neoliberalismo, cujos principais representantes foram os Estados Unidos e a Inglaterra. Tendo como língua oficial o “Inglês”, os Estados hegemônicos impuseram o idioma como recurso universal de comunicação nos campos econômico, político e, por consequência, cultural.

Na realização dos três grupos focais, outras práticas culturais foram apresentadas pelos estudantes como recursos de socialização (interação das turmas) e forma de apreender saberes que eram de seu interesse pessoal (“aula de canto”, “aula de dança”, “aula de instrumento”, “um curso de música”, “malhação”).

Fundamentado em pesquisa que tratava dos interesses e das necessidades dos jovens da escola pública no Brasil (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003),[172] o ProEMI apresentou como um dos seus objetivos incentivar o redesenho e a efetivação “de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas” (BRASIL, 2014a, p. 3). Tendo os

[171] O conteúdo da disciplina está associado à realização dos exames de avaliação do desempenho estudantil, como o ENEM.

[172] e no “Workshop denominado ‘Ensino Médio: desafios, oportunidades e alternativas’ promovido pela Representação da UNESCO no Brasil, em Brasília, no período de 10 a 12 de setembro de 2008” (BRASIL, 2009d, p. 11).

macrocampos, especialmente a "Participação Estudantil", como elementos mediadores para criação das produções, o programa visava provocar as escolas à elaboração de práticas relacionadas com os interesses dos estudantes, pois era uma das "condições básicas para a implantação do Redesenho Curricular" que as

> Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; (BRASIL, 2013a, p. 11).

A perspectiva assumida no discurso do MEC é análoga às abordagens apresentadas pelos professores sobre o papel do aluno na composição do currículo:

> **Professora Celósia (teatro)** – Tem de ter a ver com o aluno, então dá, realmente, para perceber a aprendizagem. É quando o professor conhece aquilo. Ele tem conhecimento do que vai desenvolver, assim é mais fácil dar certo.
>
> Nos outros, a sensação é que fica é de uma coisa que você vai desenvolvendo, vai levando o barco, vai caminhando. A professora de Química, Violeta, para ela, também é mas fácil, porque ela desenvolve um projeto de laboratório, então, sendo ela de Química, já domina esse formato, os equipamentos de laboratório. Ela diz: 'Eu sei o que fazer. Para vocês, para Hibisco, que é da rádio, e não tem nenhum tipo de formação de rádio, que não sabe como funciona, como se estrutura, fica difícil, bem difícil', porque são os quatro: rádio, teatro, horta e laboratório. Então, assim, os DOIS projetos são desenvolvidos por pessoas que têm conhecimento teórico e prático, e sem ter conhecimento nem afinidade, fica mais difícil. A professora de Inglês, que saiu daqui para outra escola, ela usa o termo fardo.
>
> Os meninos, além de não estarem comprometidos, não estavam ensaiando os textos. Eles chegavam aqui e em quatro, cinco semanas, o aluno ainda estava decorando o texto.
>
> **Pesquisadora** – Eles têm algum tipo de nota e controle de frequência?
>
> **Professora Celósia** – É outra controvérsia que temos, porque a gestão diz que eles são obrigados a participar de um projeto, todos os alunos são obrigados. Há mais ou menos um mês, tivemos uma reunião com uma das responsáveis da GRE Norte, Petúnia. Ela é até da área de Português. Ela veio fazer uma reunião conosco, e eu não sei se foi proposital, mas nesse dia a gestora foi tirada da escola. A gestora foi para uma reunião na GRE, para que nós ficássemos sozinhos com ela. Ela começou a fazer perguntas sobre os projetos, e eu falei de toda a minha angústia, eu falei do início, e disse que um de nossos maiores problemas, além da falta de conhecimento e participação na elaboração dos projetos, era a questão da obrigatoriedade. Eu disse porque é muito complicado você conseguir uma adesão construtiva quando ela é obrigatória; quando você abre um projeto de fotografia, por exemplo, e diz, 'gente, eu vou ministrar uma oficina de fotografiá'. Se os meninos gostam de fotografia, como Oleandro,[173] que adora fotografia, eles virão por vontade própria, porque ele querem, mas quando você impõe, você TEM DE FICAR, É DIFERENTE. Até no dia das inscrições, alguns alunos me perguntaram, 'professora, e se

[173] Nome fictício criado para preservar o anonimato do professor.

> eu não quiser nenhum dos quatro?' Então, eu perguntei à coordenadora, se eles não quiserem nenhum dos quatro? Ela me respondeu; 'Essa opção não existe, eles têm de escolher'. Ou seja, os meninos estão cansados da escola, e se vêm para a sala de aula forçados... quem é que gosta de fazer uma coisa que é obrigado? Então eles vinham e para nós era terrível! Porque eles não queriam participar de nada. O número era bem maior, tanto é que dividimos em três turmas. Eu ficava com uma turma, Verónica com outro grupo e Zinia com outro, então cada uma ficava numa sala com seu grupo, com sua equipe. Esse foi o depoimento. Quando Áster veio aqui, ela me falou que eles não são obrigados. Ela disse, 'eles não são obrigados, quem disse isso a vocês?'. Dissemos, 'a gente sabe desde o início do ano que os alunos são obrigados'. 'Não! A adesão é voluntária!' Assim, ficamos numa situação confusa. A gestão nos diz que eles são obrigados, uma representante da GRE vem aqui e diz que é voluntário. Quando eles participam por querer, o retorno é melhor, porque eles estão fazendo uma coisa que querem. (2014).

Na análise do relato da professora, é possível captar que o uso do tempo ampliado, com práticas que não estejam diretamente relacionadas com os interesses socioculturais dos alunos, e que, ainda, não provoquem novas necessidades formativas, tem um efeito negativo sobre o interesse e a relação dos alunos com a escola. Ao serem obrigados a realizar práticas que não estão diretamente vinculadas às disciplinas nucleares, que também não fazem parte do conjunto de saberes que interessam aos estudantes, ou ao "reforçar" os mesmos conteúdos das disciplinas clássicas, com atividades práticas ou lúdicas que poderiam ser realizadas no tempo regular das disciplinas, provoca-se o efeito da resistência em relação ao valor formativo do currículo diversificado, que perde o sentido socioformativo para o corpo discente:

> **Grupo Focal II** (Fm) – Não há tanta diferença entre uma e outra, não é porque a gente fica o dia todinho, que aprende mais. Se quiser ver os assuntos mais aprofundados, não tem. As aulas aumentam, com certeza, mas não é uma coisa assim, ah! Você já aprendeu! (2014).

Mais aprendizagem para os alunos não significa obter maior rendimento ou apreensão dos conteúdos das disciplinas nucleares ("As aulas aumentam, com certeza, mas não é uma coisa assim, ah! Você já aprendeu!"). Para os estudantes, o tempo ampliado não tem como correspondência mais formação (*"Não há tanta diferença entre uma e outra, não é porque a gente fica o dia todinho, que aprende mais*"). O sentido de continuidade da mesma formação sem a promoção de resultados mais elevados é um efeito do formato e da forma como algumas das "**atividades complementares**"[174] foram incorporadas ou criadas pelas escolas de tempo integral e semi-integral:

[174] Espaço reservado na matriz curricular das escolas de tempo integral para o desenvolvimento de atividades que não fazem parte das disciplinas obrigatórias do PEI.

> **Pesquisadora** – Vocês têm três momentos, esses três momentos são bem diferentes?
>
> **Professora Rosa** – São!
>
> **Pesquisadora** – Quando vocês não faziam o ProEMI, quando a escola fazia o ProEMI, mas não era integral, e agora?
>
> **Professora** – Sim!
>
> **Pesquisadora** – Os meninos ficavam, mas não tinham a obrigação de ficar o dia todo, tinha uma diferença entre a permanência dos meninos ou não? É a mesma coisa? Ou seja, o interesse deles é igual ao de quando não eram obrigados[175] a ficar?
>
> **Professora** – Agora eles são forçados, realmente eles são forçados, não podem sair. Um aluno ou outro pula o muro e vai embora, porque não quer ficar. Antes, ficava aquele que queria, mas o interesse sempre foi muito pouco. Você veja que eu sempre tive aulas de reforço aqui, eu sempre dei aulas de reforço aqui mesmo antes de fazer o PEI. Eu me dispunha de livre e espontânea vontade sem ganhar nada por isso, eu dava aulas aos meninos.
>
> **Pesquisadora** – Então essa era uma ação anterior ao ProEMI?
>
> **Professora** – Eu sou professora de [...][176] e fazia isso, só eu, porque eu achava que os meninos precisavam e tinham aqueles que queriam. 'Professora, a senhora pode ficar depois do turno?' Posso! Eu fico e dou aula para você. Cansava de dar aulas para um aluno, porque eu sempre levei em conta aquele que quer aprender; se quer aprender, eu estou junto para ensinar. Se eu estava na escola, não tinha problema nenhum para mim. Eu nunca achei que ajudar o outro é perda de tempo. Ajudar aquele que quer aprender principalmente, então eu sempre fiz isso. Então, quando chegou o programa que eu tinha de dar aula de reforço realmente, eu já estava habituada. (2015).

O interesse ou a necessidade dos estudantes pela aprendizagem de conteúdos das disciplinas nucleares era o fator motivador do maior desempenho do professor ("se *quer aprender, eu estou junto para ensinar"*) no ambiente escolar e do empreendimento voluntário e objetivando para criação de projetos ou ações que possibilitassem o ensino de saberes tidos como necessários aos estudantes, que poderiam ser desenvolvidos em aulas de "reforço", em um tempo extra de trabalho não remunerado **("***Eu me dispunha de livre e espontânea vontade sem ganhar nada por isso*"), com o fim ofertar apoio pedagógico direcionado aos alunos com dificuldade de aprendizagem. A postura assumida pela professora tem mais de duas décadas de efetivação e é um indício de que algum processo de mudança interna já estava em movimento nas escolas, antes da implantação do tempo ampliado, ou seja, antes da execução do ProEMI ou do PEI.

[175] Esse é o termo que os professores utilizaram durante as entrevistas para se referir à condição da permanência do aluno da escola no período das atividades do ProEMI.
[176] Subtração da informação para garantir o anonimato do entrevistado.

Segundo Goodson (2013, p. 41), três tipos de processos de mudanças ocorrem no sistema escolar: "o interno, o externo e o pessoal." O primeiro corresponde às transformações operacionalizadas pelos sujeitos das escolas, e são resultantes de demandas internas ou externas (sociais, políticas ou governamentais). Já "a mudança externa é administrada de cima para baixo, como no caso da introdução de diretrizes Curriculares Nacionais ou novos sistemas de testes estatais". Por último, a mudança pessoal "refere-se às crenças e missões pessoais que os indivíduos (professores) trazem para o processo de mudança".

Muitas atividades que passaram a ser parte das atividades pedagógicas vinculadas ao ProEMI já eram desenvolvidas pelos professores antes da inserção do programa federal na escola. Assim, todos os docentes, entrevistados no estudo, que realizavam ações pedagógicas e culturais diversas (efetivação de projetos temáticos, oficinas e aulas de campo) antes da implantação do ProEMI e do PEI nas escolas, afirmaram que desenvolviam essas práticas por interesse em realizar ações mais próximas do universo sociocultural dos estudantes, ou porque tinham uma formação específica (especialização ou mestrado) e desejavam vivenciar os saberes apreendidos e produzidos por eles com os estudantes.

É possível perceber que não são os ganhos financeiros os fatores únicos de estímulo profissional para os professores e da criação pedagógica necessária aos estudantes ("*Eu me dispunha de livre e espontânea vontade sem ganhar nada por isso*"). A diferença fundamental está no objetivo da ação. No primeiro momento, o interesse da professora estava em oferecer apoio pedagógico específico aos alunos que necessitavam ("*Cansava de dar aulas para um aluno, porque eu sempre levei em conta aquele que quer aprender; se quer aprender, eu estou junto para ensinar*"). Já com a introdução do PEI, as atividades de reforço tornaram-se uma necessidade para os alunos com déficit de aprendizagem, e as oficinas de reforço passaram a ser quase uma obrigatoriedade para os estudantes que precisavam elevar seu desempenho acadêmico. O resultado é um trabalho mais difícil de ser realizado, pois os recursos metodológicos e didáticos disponíveis na escola são os mesmos e a inclusão dos alunos ocorre de forma induzida, pois os estudantes acabam selecionando práticas que melhorem a aprendizagem nas disciplinas que mais precisam "de nota"[177] ("*Agora eles são forçados, realmente eles são forçados, não podem sair*").

Essas são as principais diferenças entre o processo de implantação inicial do tempo ampliado, com a inserção do ProEMI, como política indutora da reestruturação do currículo do ensino médio, e do PEI como política de elevação dos índices educacionais. O programa

[177] Referência dos alunos sobre o que motiva a participação nas aulas de reforço.

federal apresentava-se como uma possibilidade para a reestruturação ou aprimoramento dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, e considerava os valores, os princípios e os planos profissionais dos professores como condição à promoção de melhorias no currículo do ensino médio. O segundo tinha (tem) como meta principal modular o comportamento profissional e determinar a forma de trabalho dos professores para atender aos interesses da política governamental em exercício. O resultado é o desequilíbrio entre os objetivos do programa de ensino integral e o projeto de educação integral que parte dos professores desejava desenvolver:

> **Professor Lisianto** – Então foi o norte do projeto que desenvolvemos lá. Vamos dizer que foi o primeiro projeto que desenvolvemos lá no [...]. Fizemos visita ao terreiro, fomos ao Mercado São José, naquelas barraquinhas lá que vendem as ervas. Foi muito interessante até por conta do choque de você trabalhar as religiões afro-brasileiras e visitar um terreiro. Pessoas que nunca tinham entrado e tinham uma visão toda distorcida do que são as regiões afro e indígenas brasileiras. Aí foi muito 'massa' apesar de que a resistência foi grande. Um grupo de trintas alunos; eu não trabalhei com uma turma específica, peguei alunos que queriam participar.
>
> **Pesquisadora** – Livres?[178]
>
> **Professor Lisianto** – Livres, mas apesar de ser livre, de um grupo de trintas alunos, a acabamos com dez. Vinte desistiram, não quiseram mais por conta desse contato mesmo, questão religiosa, preconceito, e só ficaram dez, mas foi interessante e deu um resultado. Fizemos uma exposição com fotografias dessa visitação que fizemos ao terreiro, ao Mercado São José. Cada planta que a gente identificava lá no terreiro, qual era o orixá? Qual era o significado dela dentro da religião? Foi muito interessante. Fizemos a exposição na própria escola, depois no terreiro onde fizemos a pesquisa. A gente foi lá fez/ Numa associação de capoeira lá no engenho. Pegamos esse material e saímos fazendo exposições, não ficou só restrita ao espaço da escola. Fomos levando o nome dos estudantes, o nome da escola. Foi interessante. Depois o projeto da rádio. Esse aí, quando a gente já estava no semi-integral, porque o dos orixás começou ainda no regular, e o da rádio foi quando a gente já estava no semi-integral. Esse foi muito interessante, porque surtiu até efeito dos alunos que começaram a trazer as demandas para dentro da rádio. Viemos com a ideia, eu e a professora de História, que a gente anunciou, LF. Montamos a rádio. De início, a gente fazia uma programaçãozinha. Via os alunos que tinha responsabilidade e queriam ficar tomando conta da rádio, colocando música. Eles mesmos baixaram um programa da internet que serve para isso; um programa amador, mas que jogava as músicas todas, fazia audiência. É interessante. E a rádio funciona com caixas espalhadas pelos corredores da escola. Depois com o passar tempo, eles começaram a trazer demandas assim: Por que a gente não faz isso? Por que a gente não faz aquilo nos programas? Aí deram a ideia de ter um momento de dicas de vestibular de professor, entrevistar pessoas, vir pessoas de fora para ser entrevistadas na rádio. Isso foi muito interessante, deu aquele efeito que eu falei para você: quando o negócio vai se aprofundando, os próprios estudantes já começam a se sentir parte do processo e a trazer as demandas. Eles mesmos começam a trazer as temáticas, começam a trazer as ideias de como aquilo pode sanar. É uma coisa que a gente ainda não viu ainda pegar mesmo no

[178] O termo foi utilizado em outros trechos da entrevista pelo professor como referência ao direito dos alunos de escolherem as formações culturais que querem participar na escola.

> projeto (Grupo de Estudo surgido após a implantação do ProEMI) aqui na escola. Ainda não fez isso aí. (2015).

O discurso do professor possibilita identificar alguns aspectos que podem ser considerados progressistas e estruturais à composição do currículo das escolas de ensino médio de tempo ampliado (e regular):

a) Abordar, e enfrentar por meio das práticas escolares, as problemáticas sociais vividas e reproduzidas pelos estudantes: "*Apesar de que a resistência foi grande*." "*Vinte desistiram. Não quiseram mais por conta desse contato mesmo, questão religiosa, preconceito*."
b) Interagir com o meio social como espaço de pesquisa e de formação, para além da escola*:* "*A gente fez uma exposição com fotografias dessa visitação que a gente fez do terreiro, do mercado São José*." "*A gente foi lá fez/ Numa associação de capoeira lá no engenho.*" "*A gente pegou esse material e saiu fazendo exposições, não ficou só restrita ao espaço da escola.*"
c) Reconhecer e acolher as demandas formativas dos estudantes: ***"****Aí depois com o passar tempo, eles começaram a trazer demandas assim: Por que a gente não faz isso? Por que a gente não faz aquilo nos programas?*"
d) Criar espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas idealizadas e requeridas pelos estudantes*:* "*Aí deram a ideia de ter um momento de dicas de vestibular de professor, entrevistar pessoas.*"
e) Promover a qualificação social da escola por meio das práticas que desenvolve com e para o meio social*:* "*A gente pegou esse material e saiu fazendo exposições, não ficou só restrita ao espaço da escola. Aí levando o nome dos estudantes, o nome da escola*."

É importante compreender que todo o processo de constituições das práticas pedagógicas nas Erems realiza-se em um movimento dialético e contraditório. Assim, mesmo tendo por intenção atender aos interesses e às demandas formativas dos estudantes, considerando o seu lugar de classe (alunos pobres da escola pública), é possível identificar opiniões divergentes sobre a função da escola de tempo ampliado. Assim, segundo a professora *Angélica*, que trabalha na mesma escola e desenvolve um projeto (o Clube de Ciências Humanas e Sociais)[179] em colaboração com o professor *Lisianto*:

[179] Nome fictício criado para preservar o anonimato dos docentes.

> **Professora Angélica** – O meu conceito é realmente formar o cidadão. Porque quanto mais tempo ele tiver para aprender, e seja nesta faixa etária aqui, que é o da educação integral, que é difícil. O ser humano que está na adolescência, quanto mais ele aprender coisas positivas, melhor. Eu acredito muito na educação integral, acho muito válido, não fazendo apologia a nenhum projeto de governo, mas eu acho que é isso: tem de aprender, tem que está aí, tem de mostrar. É, daqui para frente, ele vai ser o que ele quiser, mas a escola mostrou, a equipe mostrou o que ele podia ser. É o que eu digo para eles: vocês podem querer ser o que quiserem, um caminhoneiro, um médico, um advogado, um padre, um lixeiro, mas sejam o melhor. Eu não vou fazer distinção entre quem quer entrar numa universidade e quem não quer, mas vocês estão aqui, sejam o melhor, o melhor profissional, com o diploma ou não. (2015).

O enunciado aponta o exercício de uma profissão como uma escolha pessoal, não como uma decisão ou necessidade mediada pelas condições socioeconômicas dos estudantes: "*É daqui para frente, ele vai ser o que ele quiser, mas a escola mostrou*." Desse modo, a aquisição da cultura acadêmica é observada como o recurso necessário e suficiente ("*Mas a escola mostrou, a equipe mostrou o que ele podia ser"*), é a opção de formação para o estudante que deseja ter uma boa locação no cenário laboral ("*vocês podem querer ser o que quiserem, um caminhoneiro, um médico, um advogado, um padre, um lixeiro*"). Ainda, o discurso produz o sentido de que a contribuição social do "cidadão" para a coletividade manifesta-se na realização eficiente de uma atividade laboral: *mas sejam o melhor...*

Por meio da análise da forma como os sujeitos internalizam os valores, as práticas, racionalidades e os conhecimentos, o *habitus*, que dão sustentação à reprodução da estrutura social hierárquica e de classes, Bourdieu (2007) desenvolveu o conceito de capital em diferentes tipologias: capital cultural, capital econômico, capital cultural e capital simbólico, e o caracteriza como a capitalização de poder que pode ser acumulado pelos indivíduos mediante o lugar que ocupar na estratificação social e das relações (culturais, econômicas e de poder) que experiencia. Seguindo a perspectiva do autor, é possível observar que o discurso da professora apresenta as práticas pedagógicas escolares como um lugar para aquisição de *capital cultural* (conhecimentos e habilidades reconhecidos por diplomas e títulos), que pode ser revertido em *capital econômico* (emprego, salário e renda*)* e *capital social* (realização de profissões que produz status social e relocação na hierarquia social e de poder).

O ideário capital cultural como um bem a ser obtido na escola pode dar sustentação à perspectiva de formação de capital humano, pois o tipo de conhecimento a ser transmitido é aquele que esteja diretamente relacionado com o sucesso profissional, logo aquele que esteja relacionado com o mercado ou a continuidade da formação laboral via universidade ("*Eu não vou fazer distinção entre quem quer entrar numa universidade e quem não quer, mas vocês estão aqui, sejam o melhor, o melhor profissional, com o diploma ou não").* A formação

universitária configura-se, no discurso docente, como meio de obter maior qualificação profissional e ocupar os espaços culturais de maior prestígio social, tornarem-se "consumidores de bens culturais mais dignos" (BOURDIEU, 2007, p. 302).

O autor discute que, mesmo que sejam transmitidos os mesmos saberes e as práticas que são apropriados pelos estudantes das classes privilegiadas aos estudantes das classes populares (interesse político de alguns dos professores entrevistados), isso não significa que vai ocorrer a elevação direta do capital cultural das classes desfavorecidas, pois suas relações culturais (espaços culturais que têm acesso no ambiente extraescolar) e familiares dão sustentação à produção de sentidos e significados distintos dos produzidos pelos estudantes das classes dominantes.

É importante lembrar que não coube ao PEI iniciar, em Pernambuco, o processo discursivo que toma o mercado como meio e fim do processo educacional, porém os sentidos postos em circulação por diferentes instituições (economia, Estado, mídia e Seduc) a respeito da necessidade do desempenho acadêmico aferível, no período de 2007-2014, colaboraram com o movimento de adesão aos princípios do mercado, mesmo quando o interesse do professor era inserir-se em um processo educacional mais qualitativo ("*Mas a escola mostrou, a equipe mostrou o que ele podia ser*"). Assim, o discurso produzido se inscreve na formação discursiva do mercado que busca associar o ideário de "educação integral" ao desenvolvimento das potencialidades individuais para atingir um fim específico: desenvolver uma prática laboral ("*vocês podem querer ser o que quiserem, um caminhoneiro, um médico, um advogado, um padre, um lixeiro"*) com eficiência ("*mas sejam o melhor*).

Por conseguinte, é possível observar que as práticas pedagógicas formuladas pelos professores que desejam desenvolver um "currículo diversificado" nas Erems não são necessariamente (mas podem ser induzidas) resultantes da composição político-pedagógica e operacional da Tear, mas das motivações dos professores, que assumem diferentes perspectivas político-ideológicas :

> **Professora Amarilis** – **Porque as coisas que gosto de fazer, projetos e que eu adoro**, lá não tinha como realizar. O diretor me disse: 'Eu não tenho recursos!' E eu respondi: então eu vou para o integral, porque no integral eu sei que tem projeto, **sei que tem dinheiro por fora**. Por isso, não me interessou mais o regular. (2014, grifo nosso).

> **Professora Gérbera** – Temos disciplina de inglês Só que assim **minha ideia era trazer o espanhol para cá, e não o espanhol para o vestibular, mas para o curso de línguas**, **para eles aprenderem a ler, conversar, escutar. Minha finalidade é eles saírem falando espanhol**. (2014, grifo nosso).

Os enunciados possibilitam observar que não foram as novas opções pedagógicas da "parte diversificada" (Disciplinas de Língua Espanhola ou Inglesa, Empreendedorismo e Direitos Humanos) do currículo das Erems que serviram de estímulo à constituição de outros processos formativos no ensino médio, mas as motivações profissionais (e pessoais) dos professores ("*as coisas que gosto de fazer: Projetos. Eu adoro projetos*" "*para eles aprenderem a ler, conversar, escutar...*"*)* parecem ter sido o fator primordial de orientação para a tentativa de constituição do currículo diversificado.

Em um quadro histórico em que a produção e distribuição dos conhecimentos e práticas científicas estão a serviço dos interesses do capital, a constituição de uma ação formativa que não esteja voltada para atender às diretrizes e metas da Tear: "*não o espanhol para o vestibular*", demonstra à crítica que se faz no interior das Erems às diretrizes formativas do PEI. Logo, ao citar o *"vestibular*" como fim dos estudos da disciplina de Espanhol no ensino médio, a professora confronta o processo de transmissão mecânica dos saberes escolares e, também, aponta para a possibilidade de ofertar uma formação cultural que pode (quer) ser mais ampla ("*aprenderem a ler, conversar, escutar*").

Desse modo, em uma visão dialética, podemos considerar a realização de atividades em que o professor participa da criação, tem formação adequada para execução e assume as demandas formativas (socioculturais e de trabalho), não imediatistas dos alunos como aspectos de referência para o desenvolvimento da prática pedagógica como materialidade do movimento de qualificação do trabalho docente. No contraponto, o movimento de desqualificação do trabalho docente foi observado, durante a realização do estudo, mediante as seguintes materialidades: na Escola A, o professor formado em História assumiu as disciplinas de Filosofia, História, Cultura Pernambucana e de Direitos Humanos (que são parte da estrutura curricular do PEI), e a disciplina de Cultura Brasileira (vinculada ao ProEMI). Na Escola B, a professora de História também assume as disciplinas de Filosofia e História da Arte, além de participar dos projetos vinculados ao ProEMI desenvolvidos no âmbito do Pibid. A professora de Sociologia também leciona a disciplina de Geografia, e a disciplina de Empreendedorismo foi assumida pelo professor de Educação Física. Por conseguinte, na Escola C, o processo de desqualificação do trabalho docente está diretamente associado à realização das ações no âmbito do ProEMI: o professor de Educação Física assumiu o Projeto de Rádio Escolar, os professores de Física e Biologia são responsáveis pela Horta Escolar e as professoras de inglês e português assumiram o Projeto de Teatro para completar a carga horária. Nenhum deles tinha formação ou experiências práticas relacionadas com as atividades pedagógicas que assumiram.

Quanto ao resultado do trabalho pedagógico realizado sobre a formação dos alunos, todos os professores entrevistados apontam, primordialmente, a melhoria de comportamento e na relação com a escola e com professores como implicações resultantes das atividades desenvolvidas. Usualmente, antes de afirmarem os resultados obtidos, os professores realizam a descrição das dificuldades vividas, durante o ano letivo, na obtenção de recursos para o desenvolvimento das práticas complementarem. Assim, os professores foram, usualmente, muito cautelosos e afirmaram ter dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos, porque as atividades teriam sido realizadas em condições precárias de ensino e de formação.

Segundo estudo realizado por Dalila Oliveira (2014), no período de 2010-2014, sobre "Trabalho na Educação Básica em Pernambuco", houve um processo de ampliação de tarefas dos professores correspondente, em Pernambuco, ao aumento das responsabilidades e da "intensificação e autointensificação do trabalho", pois o número e as propriedades das atividades demandadas aos professores é aumentado sem um acréscimo real de remuneração ou da melhoria das condições de trabalho e, ainda, sobre a imperativa "padronização dos procedimentos" administrativos e pedagógicos (OLIVEIRA, 2014, p. 15). Segundo a autora, com a intensificação de tarefas e a padronização das práticas de ensino, o professor perde, ainda, o controle sobre a formulação do projeto político-pedagógico da escola, e também tem dificuldades em avaliar os efeitos reais de seu trabalho sobre a formação dos estudantes.

O descolamento de professores entre as áreas disciplinares é um problema estrutural da escola pública, intensificado em Pernambuco com a implantação do PEI. É preciso (re)afirmar que, mesmo que tenham objetos de estudo e práticas de ensino aproximadas, as disciplinas de humanidades (História, Filosofia, Geografia e Sociologia) têm especificidades e as demais do currículo escolar, porque os conceitos, próprios de cada campo disciplinar, "derivam de processos de classificação dos fenômenos", naturais e sociais, de propriedades específicas (HIDALGO, 2013, p. 132). São produções abstratas que servem para fazer a mediação entre o conteúdo empírico (a realidade vivida) e a captação intelectiva dele.

As disciplinas escolares sofrem a interferência do tempo-espaço sócio-histórico em que se estabelecem como conhecimento escolar:

> A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 405).

Dessa forma, a ação política e social dos professores não é limitada nem pode limitar-se à apropriação e transmissão de conhecimentos; ela exige a "participação nos fóruns coletivos de discussão curricular, nos embates que envolvem a elaboração das políticas educativas" (HIDALGO, 2013, p. 134), o que pressupõe o domínio das práticas e conceitos próprios do campo disciplinar em que atua o docente e a elaboração de um programa que busque "a ruptura com o senso comum e com o dogmatismo, propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado" (LIMA, 2010, p. 66). Isso só é possível com professores que têm formação apropriada ao campo disciplinar que leciona.

Mesmo que se afirme que o processo de inclusão de disciplinas no currículo escolar necessite de formação docente específica e planejamento amplo e coletivo, é preciso reconhecer que a criação de disciplinas pela própria escolar pode ser um indício de quais são as demandas ou necessidades formativas dos estudantes na perspectiva de quem trabalha direta e cotidianamente com os jovens da classe trabalhadora: os professores. Assim, consideramos a elaboração de disciplinas complementares de forma autônoma, realizada pelas escolas, como movimento de qualificação do trabalho docente. Isso ocorre quando a prática pedagógica a ser realizada está sustentada por formações específicas dos professores obtidas em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e/ou instituições sociais e culturais diversas que são observadas como possibilidades formativas (e contrainternalizadoras) para os estudantes.

Segundo o pesquisador português José Carlos Morgado (2005), que estuda a relação entre "Currículo e Profissionalidade docente", o exercício do trabalho pedagógico de qualidade está associado, na perspectiva dos professores, à possibilidade dos próprios professores se tornarem os autores do processo de planejamento, execução e avaliação do trabalho que realizam. Essa foi uma possibilidade criada pelo ProEMI para escolas, no que diz respeito ao currículo que pretendeu ser diversificado. Coube às escolas a criação, a execução, a avaliação, e, ainda, a reestruturação ou supressão das práticas de menor interesse dos estudantes, na primeira fase de implantação do programa em Pernambuco (2010-2011).

Ao ser autor das práticas pedagógicas, o professor imprime nelas sua biografia profissional e o interesse político que dá sentido ao trabalho que realiza no interior da escola (MORGADO, 2005). Logo, as práticas associadas ao ProEMI, por vezes, tiveram como sentido ser um espaço para experienciar os saberes e as práticas apreendidos (pelo docente e que tidos como importantes para a formação dos estudantes), que não estão em consonância com os objetivos impostos pela Tear para disciplinas clássicas. Mesmo limitada, a autoria das

"atividades complementares", no âmbito do ProEMI, correspondeu à busca pela intervenção (oferta de outro tipo formação) no currículo ofertado aos estudantes do ensino médio.

No caso da Escola A, a adesão ao ProEMI, em 2010, possibilitou a criação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, disciplinares e não disciplinares, em consonância com a realidade e as demandas socioculturais dos estudantes, e com as qualificações do quadro docente. Nessa instituição, foram os professores e a gestão que criaram e definiram a forma e os objetivos da participação dos estudantes nas atividades, ainda no período em que não tinham a interferência direta da Tear na gestão do currículo escolar.

Segundo o professor, autor da exposição a seguir, a escola onde está lotado escolheu a "CULTURA" como eixo norteador das ações do ProEMI, porque essa opção estava diretamente associada à origem sociocultural dos discentes e à constatação da reduzida condição de acesso a informações e vivências culturais diversas pelos estudantes.

> **Professor de História** – Aqui eram poucos professores quando o ProEMI começou, era um por área; eles mesmo se viraram para criar o que seria o ProEMI aqui dentro. A escola vai optar pelo eixo Cultura. Tudo o que vai ser criado do ProEMI, seja disciplina, projeto, é tudo ligado ao eixo da cultura. Aqui se criam disciplinas. Eu conversei com um amigo meu de outras escolas, onde lá é um projeto. Eu disse: E lá na sua escola? É disciplina, ela é uma matéria, tem um nome, tem objetivo geral, objetivo específico, tem conteúdo? É aula? Ele disse: "Não, na minha escola é projeto, a gente vivencia." E como é a tua vivência? 'Fazemos reunião com os alunos, (com os grupos), projetos de fotografia, disposição, fotografia, sobre cultura. Explicamos aos alunos o que é isso, vamos ensinando o conteúdo, depois vamos à parte prática, fotografia. Chega o dia da 'culminância.' Eu disse: Na minha escola, não é assim não. Porque o eixo é cultura, foram criadas disciplinas com conteúdo, damos aula em sala de aula. Também, dentro disso, trabalha-se outro tipo de metodologia, Saímos da sala de aula. Aí pronto, tem vezes que o primeiro grupo que participou diz: 'Eu acho que vou participar do segundo grupo.' E é necessário criar outras disciplinas. Como o eixo aqui é cultura, as disciplinas vão ser todas voltadas para esse lado da cultura. Por exemplo, tem Metodologia de Pesquisa; vou ver se ainda tem Letramento Artístico, porque mudou. Era assim, Letramento Artístico, Leitura para Formação Cidadã. Eram duas disciplinas ligadas mais ao pessoal de Linguagem. Minha área é **Ciências Humanas e Sociais**;[180] foi criada a disciplina de Cultura Brasileira e Cultura Pernambucana. Para trabalhar a parte de cultura com relação à tecnologia, foi criada Cultura e Mídias. Parece que tinha Produção Musical e Metodologia da Pesquisa. Sim, no primeiro, tinha também Teatro. Acharam que o teatro era uma forma interessante de se trabalhar diversos conteúdos, e é mesmo. Havia Iniciação ao Teatro, ou melhor, Teatro 1 e Teatro 2. O Teatro 1 era toda a parte de teoria, mas também se fazia prática; no segundo ano, eles vivenciavam isso mediante uma peça de teatro; ou se criava ou se adaptava, pegava o roteiro original e se criava. Eu gostei muito e gosto do ensino médio, da sua proposta. Está muito melhor do que a proposta do governo do Estado em relação às escolas de referência. A escola de referência é muito presa, tem muita burocracia, esquece-se muito o pedagógico, o lúdico. O ProEMI já abre esse caminho para o pedagógico, para o lúdico, para o diferente. Nossa escola é semi-integral, são cinco aulas pela manhã, cinco aulas à tarde, são dez aulas. O aluno sentado na cadeira sem sair para nada, e se for apontar o motivo, vão apontar várias coisas. Quase

[180] Substituição para manter o anonimato do professor.

> sempre se aponta o professor. 'Ah! O professor'. Mas não é isso, às vezes, o professor dá as cinco aulas pela manhã, à tarde vai dar mais cinco aulas. Aqui, o professor é sobrecarregado. O que falta, no caso da integral, é ter acesso, ter estrutura para essa aula ser diferente. O ProEMI facilita isso, não só facilita, força o professor a trabalhar diferente, com um método inovador. Quando o gestor conversou sobre a implantação do PEI, disse: 'Tudo bem, que venha a ter a aula tradicional, mas vamos trabalhar diferente: trabalhar com pesquisa, trabalho de campo, tirar os alunos da sala de aula, levá-los para o laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, fazer pesquisa em livros.' Nós aqui trabalhamos, tanto é que no fim do ano, quando eu entrei, fizemos um balanço geral do ProEMI, os alunos socializaram mais sua vida dentro da escola, havia alunos tímidos, e, com o ProEMI, se soltaram, ficaram mais falantes. Não sei se em uma escola normal eles teriam essa abertura. As disciplinas facilitavam isso: Teatro, Cultura Brasileira, Cultura Pernambucana, Metodologia da Pesquisa, Leitura para a Formação Cidadã. Tudo isso facilitava esse tipo de busca pelo conhecimento, por meio de coisas diferentes. O ProEMI é muito mais interessante do que o integral do governo do Estado. No papel, o integral do Estado dizia que é assim, mas na prática, não é não. (2015).

A citação do professor sobre a fala da gestão possibilita captar que o PEI foi implantado na escola em um processo de imposição (*"Tudo bem, que venha a ter a aula tradicional*") e representava um retrocesso no currículo que a escola já desenvolvia no tempo ampliado em consequência da implantação do ProEMI*:* "*As disciplinas facilitavam isso: Teatro, Cultura Brasileira, Cultura Pernambucana, Metodologia da Pesquisa, Leitura para a Formação Cidadã. Tudo isso facilitava esse tipo de busca pelo conhecimento, por meio de coisas diferentes.*"

A criação de disciplinas pelo "eixo Cultura" e, ainda, de uma disciplina específica, "Letramento Artístico", para o trabalho com o campo das Artes é a materialização da resistência, no interior da escola, ao currículo do PEI. No cronograma de trabalho do programa estadual, a disciplina de Artes realiza-se em duas aulas para os estudantes do 1.º ano e em uma única aula semanal para os alunos do 2.º e 3.º ano. Mesmo com o tempo curricular ampliado e o ideário de formação "multidimensional" da Tear, a disciplina não foi expandida. Logo, para uma rede de ensino público que não dispõe de professores (suficientes) com formação específica em Artes,[181] nem para observar a área de Ciências Humanas e Sociais como conhecimentos e práticas de menor valor formativo, como descreve a seguir o professor licenciado em História, esse parece ser um movimento relevante de qualificação do trabalho docente e do processo de formação dos estudantes ainda que limitado a uma escola.

> **Professor Narciso** – Os professores de Artes não são arte-educadores. Eu não sou arte-educador; como é que vai ficar a parte prática para algumas coisas? Então, isso pode e deve mexer na qualidade da aula. Não estou criticando meus amigos, mas deve ser uma

[181] Grande parte dos professores que desenvolvem as disciplinas nas escolas é formada em outros campos de conhecimento.

> aula muito mais teórica do que prática. Deve ser teoria, História da Arte, movimentos artísticos, característica e tal. Não tem essa habilidade, ninguém tem culpa; e isso também diminui a disciplina. 'Deixa, é Artes.' Não existe essa história: 'Artes não reprova ninguém.' Reprova, sim! Artes tem a sua caderneta, tem seus conteúdos, tem seus objetivos. Ela é uma matéria que aprova e reprova, mas rola essa brincadeirinha: 'Artes não reprova ninguém.' Como também, em relação à Filosofia, tem essa historinha. Quando eu fui chamado, naquele primeiro papo que eu te falei sobre inquisição, vários alunos meus ficaram em recuperação na primeira unidade. A mulher disse: 'Mas como é que ficaram tantos em Sociologia e Filosofia, que é uma coisa assim de texto e não sei o quê?" Eu disse: Alto lá, eu tenho planejamento, eu trabalho com responsabilidade, eu trabalho com o nível de assunto que é dos alunos, mas eu não trabalho besteirinha, não: separe as sílabas, ligue as palavras, eu disse. Está vendo a própria visão que se tem lá? Ela perguntou: 'Como é que ficaram tantos alunos em recuperação em Filosofia?' [...] "Filosofia e Direitos Humanos são matérias que trabalham texto, não sei o quê! Fazer cartaz. (2015).

O fenômeno da resistência não pode ser avaliado por sua extensão espacial – número de escolas em que ocorre – ou de consciência (teórica e conceitual) dos sujeitos que a operacionalizam, mas pelo teor político que lhe dá sustentação e efeitos de sentido que provoca, dando novos e diferentes significados às interações pedagógicas e socioculturais experienciadas na escola. Esse foi o ideário fundador da perspectiva da educação integral analisado na seção 3.

As práticas criadas pelos professores se inscrevem como propostas de desenvolvimento da capacidade dos estudantes de realizar a análise e a crítica da realidade ("*Alto lá, eu tenho planejamento, eu trabalho com responsabilidade, eu trabalho com o nível de assunto que é dos alunos, mas eu não trabalho besteirinha, não: separe as sílabas, ligue as palavras*"). O enunciado do professor apresenta uma postura contraposta a práticas pedagógicas de conteúdo social e político simplificado (ou esvaziado) e o ideário de que a transmissão de saberes com diferentes procedimentos de ensino ("*Separe as silabas, ligue as palavras", "trabalha o texto"* e *"Fazer cartazes*") é o sentido social do trabalho docente.

O sujeito-professor se posiciona como o responsável por uma formação mais ampla: "*Alto lá, eu tenho planejamento, eu trabalho com responsabilidade, eu trabalho com o nível de assunto que é dos alunos, mas eu não trabalho besteirinha, não*." A tomada de posição*: "Ter planejamento, responsabilidade e trabalho com nível de assuntos dos estudantes*", delimita o papel que o professor deve ocupar na escola e aponta o tipo de contribuição a ser demandada às disciplinas escolares e aos professores na formação dos estudantes. "*Eu trabalho com o nível de assunto que é dos alunos, eu não trabalho besteirinha, não".*

Ao ser convocado para informar os fatores que ocasionaram o elevado percentual de alunos em recuperação ("*Sobre inquisição*"), situação que representava a possibilidade da

remoção de escola, o professor posicionou-se de forma contrária à lógica mistificadora do mercado, que trata as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais como portadoras de valor formativo inferior ("*Está vendo a própria visão que se tem lá*"?) se comparadas com outras de cunho, aparentemente, mais utilitário (Português e Matemática). Também foi a ação da secretaria ("*Sobre inquisição")* um ato de autoritarismo e centralizador do trabalho pedagógico e progressivo do professor, que já na "*primeira unidade*", do ano letivo, teve seu desempenho profissional questionado. Logo, o termo *"inquisição"* é uma referência a *"*várias instituições dedicadas à supressão da heresia no seio da Igreja Católica" (MUSEU DA HISTÓRIA DA INQUISIÇÃO, 2015, n. p.) no período colonial. No caso do discurso do professor, a inquisição é uma referência ao tratamento profissional experienciado por quem contraria as diretrizes do PEI: elevar os índices de produção acadêmica estudantil e reduzir os índices de reprovação e evasão, mesmo que a perda seja o esvaziamento dos saberes e práticas das disciplinas clássicas da área de Ciências Humanas e Sociais.

O esvaziamento do conteúdo formativo do trabalho docente também pode materializar-se na criação de disciplinas para o currículo do ensino médio sem a correspondente formação do professor e de execução efêmera. Assim, no período anterior ao início do estudo empírico (2014), as escolas tinham as disciplinas "da parte diversificada" do currículo do ensino médio como formações de oferta opcional:

> **Professor Narciso** – Veja só, não teve essa formação, o que teve foi o seguinte: a Secretaria de Educação do Estado reformulou as disciplinas e criou uma disciplina diversificada em que existiam quatro disciplinas: História e Cultura de Pernambuco, Educação para o Trabalho, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Isso aí ocorreu durante uns três anos. As escolas têm de rearranjar seus horários.
>
> **Professora Jasmim** – Eu acabei ficando com a disciplina de História da Cultura de Pernambuco, que não tinha uma matriz curricular, que não tinha nenhuma orientação, eu construí todo um trabalho durante um ano. No ano seguinte, quando eu achei que ia dar continuidade ao trabalho, eles tiraram a disciplina da grade curricular. Então, eu passei um ano inteiro 'ralando' para distribuir a História da Cultura de Pernambuco e fazer dessa disciplina uma coisa interessante para os alunos, para, no ano seguinte, meu trabalho ir todo por água abaixo. Dependendo da realidade da escola, poderia escolher as quatro e distribuir para os professores da escola as disciplinas. Só que isso foi assim: não teve capacitação no começo, tanto é que foi uma loucura. 'Quem é que vai ensinar Educação Ambiental? O professor de Ciências? de Biologia? Aí fizeram isto: História e Cultura de Pernambuco ficou com o professor de História, Geografia; Educação para o Trabalho. Eu acho que não tinha nenhuma intimidade com esses textos. Isso durou algum tempo, depois começou a ter uma formação, inclusive eu fui para uma de Educação, Direitos Humanos e Cidadania para criar um currículo. Teve uma formação, uma capacitação, mas isso só durou uns dois, três anos. De repente, acabou do nada, chegou a notícia de que essas matérias, essas disciplinas não existiam mais na grade escolar. Vai voltar ao que era. (2015).

Assim, na ausência ou insuficiência da formação docente ("*Teve uma formação, uma capacitação*"),[182] coube aos professores, de acordo com sua formação disciplinar (*Quem é que vai ensinar Educação Ambiental? O professor de Ciências? de Biologia?*), a responsabilidade de assumir o trabalho de formulação e condução pedagógica das disciplinas:

Desse modo, os componentes pedagógicos (disciplinas da "parte diversificada" do currículo das Erems,) incorporados de forma impositiva e sem formação para o corpo docente, sofrem as mediações da perspectiva docente sobre o sentido formativo que deve ter a prática educativa para o corpo estudantil ("*fazer dessa disciplina uma coisa interessante para os alunos*").

Foi por meio do trabalho construído para a Disciplina História e Cultura de Pernambuco, e na impossibilidade de continuar a desenvolvê-la no âmbito da Tear ("*de repente, acabou do nada, chegou a notícia de que essas matérias, essas disciplinas não existem mais na grade escolar. Vai voltar ao que era*" *)*, que a Escola A, com a inserção no ProEMI, decidiu dar continuidade a práticas formativas que vinha desenvolvendo e criou duas disciplinas para abordar os conteúdos do programa da Disciplina História e Cultura de Pernambuco, suprimida da "parte diversificada" do currículo do ensino médio.

Embora pressionados, os professores e gestores têm princípios profissionais próprios que lhes servem de mediadores na composição das práticas e das expectativas em torno das aprendizagens e do futuro sociocultural dos estudantes. São os princípios estruturados na formação acadêmica, pela trajetória e experiência profissional e por suas projeções políticas e sociais para os alunos das escolas públicas, os elementos que contribuem para o processo de contrainternalização nas Erems. Assim, é o investimento na constituição de uma disciplina e um Corpo de Dança (na Escola A) que incluem alunos do ensino médio e do ensino fundamental em uma mesma sala de aula, considerando especificamente o interesse dos estudantes como elemento de seleção; a constituição dos clubes de História e de "Ciências Sociais e Humanas"[183] nas Escolas A e D, respectivamente, com vista à formação crítica dos estudantes; também, a realização de práticas laboratoriais na disciplina de Química (Escolas B e C), que estimulem os alunos a observarem "o espaço natural" como decorrência das intervenções (positivas e negativas) da ação e dos interesses humanos, que possibilitam interpretar as realidades das Erems, que estão inclusas no ProEMI, como um movimento contraditório e simultâneo de adesão e resistência às diretrizes PEI e, também, do ProEMI.

[182] O professor se refere a um único encontro pedagógico.
[183] O nome fictício faz referência ao clube de estudo criado pelo conjunto de professores de Filosofia, Geografia, História e Espanhol.

Um fator que pode explicar a resistência dos professores ao ProEMI é o fato de ser implantado nas escolas sem que exista a consulta ao corpo docente e uma prévia formação que trate do interesse político e contexto histórico, das diretrizes e dos objetivos do programa federal. Na maioria dos casos, os professores são convocados a criar ou só realizar ações que estejam associadas ao programa federal (por vezes, sem saber que ele existe). Por isso, o ProEMI pode ser interpretado como mais trabalho para os professores, pois alguns professores acreditam que o programa deveria estar associado a práticas exclusivamente culturais e esportivas (como dança, música, teatro, capoeira e artes marciais) e ser desenvolvido com a presença de oficineiros na escola, como ocorre com o Programa Mais Educação. A percepção dos professores se justifica pela necessidade de obter mais tempo para realização das atividades do PEI.

> **Pesquisadora** – Houve um convite para você participar do ProEMI?
>
> **Professora Jasmim** – Não, foi uma imposição. Eu até questionei bastante, porque o ProEMI é uma verba que chega para escola fazer um trabalho diferenciado, e esse trabalho não é necessariamente pelos professores não. Na realidade, a ideia do ProEMI é promover na escola novas aprendizagens. Eu não posso dar aula de dança, porque eu não sou dançarina, mas a escola deveria contratar um oficineiro para dar as aulas do ProEMI. A ideia é essa, é como se fosse a escola aberta. A escola aberta recebe uma verba para poder contratar oficineiros para dar oficinas aos sábados pela manhã. No caso do ProEMI, seria à tarde, em algumas tardes ou em uma tarde. As oficinas aconteceriam para os alunos poderem inscrever-se. No entanto, como sempre, as coisas recaem para os professores. Então, temos que fazer um trabalho, que aqui a gente chama de ( ), que é Projeto ( ). Não é interdisciplinar, porque agora é um professor só, não pode juntar com outro professor. Então, não é interdisciplinar. (2014).

A falta de recursos financeiros traz para as escolas a necessidade de adesão a uma série de programas e projetos para obtenção dos recursos necessários às práticas pedagógicas diversificadas de ocupação da jornada ampliada. Desse modo, são os professores que acabam assumindo a responsabilidade pela execução dos programas. Isso aumenta o número de tarefas desenvolvidas pelo corpo docente ("*No entanto, como sempre, as coisas recaem para os professores*"). O resultado é que o excesso de programas em funcionamento em uma mesma escola pode contribuir para a desqualificação do trabalho docente:

> **Professora Magnólia** – Assim, umas dessas atividades são como se fossem a conclusão das disciplinas do ProEMI, algumas delas. Como dentro da escola a gente tem mais de um programa, tem o Mais Educação, o ProEMI, o semi-integral e o regular. Trabalhamos com 4 linhas diferentes, 4 programas diferentes. Cada um desses, vai mostrando a necessidade de se fazer essas atividades. De repente, temos a sensação, realmente, de muitas coisas, porque a escola está muito MISTURADA. TÁ MUITO MISTURADA...

> Então, se você faz as atividades extracurriculares do ProEMI, na Erem, o integral fica DESCOBERTO. (2014).

Ao contrário de fortalecer o currículo, o excesso de programas (ou atividades) pode fragilizar o trabalho do corpo docente, pois gera muitas demandas que, em alguns casos, não podem ser associadas para cumprir a carga horária de trabalho:

> **Professora Magnólia** – No Programa Integral, tem os clubes, é parte da composição.
>
> **Pesquisadora** – Eles foram associados ao ProEMI?
>
> **Professora** – Alguns sim, outros não.
>
> **Pesquisadora** – Então tem clubes obrigatórios na Erem?
>
> **Professora** – Não é o clube que é obrigatório, é a carga horária do professor. Se não se criarem essas atividades extracurriculares, o professor não consegue fechar a carga horária.
>
> **Pesquisadora** – O clube que é da Erem não pode ser o mesmo do ProEMI, ser a mesma carga horária?
>
> **Professora** – Não. A grade que vai para a Erem não é a grade do ProEMI.
>
> **Pesquisadora** – A Erem não abarca a grade do ProEMI? Então, o professor que dá aula no ProEMI não fecha a carga horária, ele precisa complementar com outras atividades?
>
> **Professora** – E tenho duzentas aulas com as do ProEMI. A gente conta, eu tenho um clube [...] que entra nas minhas horas [...], o ProEMI são mais horas. Mas como não temos prova, não temos avaliação. (Não) Temos uma planilha formal, como se tem a Erem. É necessário ter a conclusão do ano, do seu trabalho. O produto do trabalho do ano inteiro.
>
> **Pesquisadora** – Para o Programa Integral ou para o MEC?
>
> **Professora** – Para o MEC. Quando se tem evento para o programa integral quem vem assistir é o pessoal da GRE, por isso, geralmente, a gestora faz assim: 'Posso chamar o pessoal da GRE?' Pode.
> **Pesquisadora** – Ora vocês fazem eventos para o MEC, ora fazem evento para GRE?
>
> **Professora** – É, fica essa salada. (2014).

Por conseguinte, cabe ao corpo de professores seguir rigidamente as diretrizes do PEI e garantir a elevação do desempenho estudantil nos exames universais de aferição de aprendizagem e, ao mesmo tempo, criar práticas que justifiquem ao MEC a aptidão da escola para a adesão ao ProEMI – pela necessidade financeira das escolas – e, ainda, tem de garantir a participação dos alunos sem provocar interferências na estrutura curricular do sistema de gestão por resultados.

Esse movimento sinaliza a existência de um processo velado de precarização do trabalho docente no momento em que aloca o professor em uma única escola de tempo integral e distribui a carga horária em mais de uma disciplina e com práticas diversificadas que não estão, por vezes, diretamente relacionadas com área de atuação do professor na escola. O resultado é o aumento do volume de atividades para os professores que devem realizar as aulas das disciplinas clássicas, projetos, clubes, disciplinas complementares ou oficinas, tudo ao mesmo tempo, para completar a carga horária, atender as demandas da GRE, garantir a avaliação positiva do relatório que é enviado para o MEC e ainda ter que esforçar-se para estimular os alunos a participar de práticas por ele criadas (ou não) e desenvolvidas em condições estruturais insuficientes.

Para evitar o excesso de trabalho para o professor e seguir as diretrizes do PEI, alguns gestores criam as práticas do ProEMI vinculadas às atividades próprias do currículo das Erems. Foi o que ocorreu nas disciplinas de Química e Física (nas Escolas A e D), onde os professores passaram a realizar as atividades práticas e de laboratório das disciplinas nucleares como se fossem ações extracurriculares e associadas ao ProEMI. Como está descrito no enunciado a seguir:

> **Professor Cleomes** – Nas outras onde eu trabalhei, não tinha ouvido falar nisso [alusão ao ProEMI].
>
> **Pesquisadora** – Então como foi feita a proposta para você? Ou você foi inserindo-se, ou você criou a proposta de estudo? Porque é um grupo de estudo, no caso, o ProEMI? [alusão à atividade realizada pelo professor].
>
> **Professor** – Não. Quando eu cheguei aqui, já estava tudo organizado.
>
> **Pesquisadora** – Tinha uma proposta?
> **Professor** – É.
>
> **Pesquisadora** – Como você fez?
>
> **Professor** – Fui me adaptando, fiz o que eles pediram, mas não teve muito sucesso porque os alunos não quiseram participar.
>
> **Pesquisadora** – No regime integral, vocês têm um momento de laboratório, conseguiram conciliar?
>
> **Professor** – Eu faço experimentos quando possível, mas eu prefiro levar para a sala de aula, porque o laboratório daqui não tem estrutura para se dar uma aula... **O laboratório não tem nem vidraria suficiente para você trabalhar com os alunos. Isso aqui é um laboratório diferente dos outros que trabalhei. Nas outras escolas, tinha muitas vidrarias, mas não tinha reagente nenhum. Aqui tem reagente, mas não tem vidraria.** Assim, não tem como você trabalhar. Além disso,

> o espaço físico; ele é um laboratório grande, o espaço é grande, mas fizeram de uma forma que as bancadas são muito mal localizadas, então tem uma sala estrutural muito grande lá, a sala é bem comprida, mas as bancadas... Atrás dessas bancadas, colocaram uns armários, ficou um espaço bem estreitinho para trabalhar. Quer dizer, você só fica com o outro lado para trabalhar, mas dá para fazer, teria de reorganizar as coisas lá dentro e também teria de ter mais vidrarias. Eu já fiz uma listinha com as vidrarias e mandei para a gestora; disse que uma **parte da verba do ProEMI seria utilizada para isso**.
>
> **Pesquisadora** – Então, tem alguma coisa que você já queria ter feito em outra escola ou que quer fazer nessa escola, ou acha que o ProEMI pode facilitar nesse sentido, algum projeto, alguma ação, ou que já faz ou queria fazer?
>
> **Professor** – Não, eu gosto de trabalhar com experimentação, mas em qualquer escola é complicado você levar 30 ou 40 alunos para o laboratório sem supervisão, sem auxilio nenhum. Você lá sozinho com os alunos. Na universidade, tem os monitores, o laboratorista, o técnico de laboratório, está todo mundo ali fiscalizando os meninos. Eu não tenho isso, tenho de trabalhar sozinho, então eu estou olhando uma coisa, eles podem estar fazendo outra. Tem de ter a questão dos monitores para trabalhar comigo. Devia ter um programa de monitoria na escola toda; pegar os alunos de série mais avançada, selecionar alguns para serem monitores dos professores ou assistentes, alguma coisa desse tipo. Agora o problema disso é a contrapartida, **porque o aluno não vai trabalhar de graça, sem ter bolsa, sem ter nada**. (Grifo nosso).

Os recursos didáticos insuficientes e o número elevado de alunos por turma são os fatores apontados pelo professor como limites ao desenvolvimento da prática laboratorial como parte das atividades das disciplinas nucleares e do ProEMI. Ainda, a ação não corresponde a uma novidade pedagógica para o professor: "eu gosto de trabalhar com experimentação". A posição assumida demonstra que não houve a incorporação de inovações na prática que ele já realizava, com limitações de recursos na escola regular: "*Isso aqui é um laboratório diferente dos outros que trabalhei. Nas outras escolas, tinha muitas vidrarias, mas não tinha reagente nenhum. Aqui tem reagente, mas não tem vidraria*." Nesse panorama, o ProEMI caracteriza-se apenas como uma (única) fonte de recurso financeiro ("Eu já fiz uma listinha com as vidrarias e mandei para a gestora; disse que uma *parte da verba do ProEMI seria utilizada para isso*"). Assim, o programa não produz nenhum sentido (mediação) político-pedagógico no trabalho realizado.

Também, as aulas práticas não parecem ter um significado formativo compreendido pelos estudantes, pois, para que participem como monitores, os alunos devem ter uma "contrapartida"**,** porque o saber experienciado, por si só, não é diretamente proporcional ao trabalho realizado na condição de monitor: **"***porque o aluno não vai trabalhar de graça, sem ter bolsa, sem ter nada*".

O trabalho em condições precárias faz com que o professor aponte o trabalho de monitor como uma atividade que deve ser remunerada, porque é um esforço que vai além da própria aprendizagem ("*trabalhar de graça* [...] *sem ter nada*"). Nesse caso, a monitoria apresenta-se não como mais uma atividade formativa, mas como um apoio para o trabalho docente. A bolsa não é apresentada como uma necessidade socioeconômica do aluno e um instrumento para a permanência do aluno na escola no contraturno, mas é vista como um estímulo financeiro para realização da monitoria, que pode reduzir o trabalho do professor.

Em outro sentido, os clubes no ProEMI têm como objetivo tornarem-se um espaço reservado para a prática da pesquisa no ambiente escolar. Esse critério aproxima-se da perspectiva das DCNEM (2012), que caracterizam a pesquisa como um princípio pedagógico. Assim, na perspectiva de promover atividades contínuas e articuladas com as disciplinas nucleares, duas das escolas investigadas (A e D) instituíram a "disciplina de pesquisa"[184] como ação associada às práticas do ProEMI.

Durante nossa etapa de observação, foi possível acompanhar as atividades da "Semana de Pesquisa"[185] da Escola A, que ingressou no ProEMI antes de ser incorporada ao PEI. Nesse evento foi possível conversar com os alunos e os professores sobre as práticas vividas na disciplina de pesquisa e ainda coletar nos "Anais" (de 2013 e 2014) produzidos com os trabalhos apresentados na Semana de Pesquisa, dados sobre os conteúdos e as práticas de ensino da disciplina. Na análise do material escrito e da exposição dos estudantes, observou-se um empenho da escola para criar um espaço de trabalho coletivo que considerasse os interesses dos educandos, porque cada estudante teve a liberdade para escolher a temática de interesse de estudo e recebeu a orientação do professor da disciplina ou campo relacionado (Ciências Humanas, Exatas ou Naturais) e de um aluno-monitor, estudante da série seguinte, que já havia realizado a atividade. Os projetos de estudo foram realizados pelos alunos do 1.º ano em um período de oito meses e apresentados como "culminância" na "Semana de Pesquisa".

A posição da escola de instituir a disciplina como atividade articulada e permanente na grade curricular, de possibilitar aos alunos definirem os fenômenos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais que lhes interessava conhecer e a promoção da interlocução entre alunos de séries diferentes no processo de aprendizagem, demonstra a perspectiva da escola em criar práticas que estejam para além da promoção de resultados verificáveis em provas universais e que reconheça as demandas contextual e biográfica do corpo estudantil.

[184] Termo genérico para as duas disciplinas criadas.
[185] Nome fictício para intitular o evento e para resguardar a identidade da escola.

Considerando a conjuntura da escola pública de ensino médio de Pernambuco, é possível tratar a criação político-pedagógica da escola como prática de resistência, manifestação da contrainternalização. Mesmo que seja um recurso restrito e imediato, a ação ainda é uma estratégia de apropriação e discussão de saberes que não estão definidos e necessariamente circunscritos pelo programa curricular prescrito pela tecnologia empresarial imposto às Erems. Este é o papel político e a importância social do movimento de resistência: provocar interferências, obstaculizar o processo de internalização e criar outras racionalidades no interior da escola.

É por essa perspectiva e pela análise das materialidades provocadas pela introdução do PEI nas escolas de ensino médio que se conclui que Pernambuco não instituiu uma política de reestruturação do ensino médio, pois o PEI não tem como horizonte político a eliminação da histórica dualidade estrutural do ensino médio. Todavia, é com a análise daquelas atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ProEMI – ou, em alguns casos, como "parte diversificada" do currículo das Erems que apresentam sentidos distintos aos das diretrizes da Tear (PEI) – que se observa o desenvolvimento dos princípios necessários à constituição do currículo diversificado em uma perspectiva progressista, ou seja, confrontativa com o movimento de internalização.

Segundo Mészáros (2005, p. 76): "a educação não pode funcionar suspensa no ar." Isso significa que a Tecnologia da Gestão por Resultado não seria capaz de produzir sentidos na escola, constituindo movimentos de adesão (internalização) e de resistência (contrainternalizaçao), se não encontrasse as condições materiais – interesses políticos, econômicos, culturais e pedagógicos – necessárias à sua implantação. Em face disso, era um desejo comum aos professores, gestores, estudantes, movimentos e instituições sociais a melhoria da escola pública.

Assim, o PEI apresenta-se, no primeiro instante, como uma solução para os altos índices de evasão, de repetência e de baixo desempenho acadêmico. Também, como forma de ampliar o acervo cultural e profissional dos estudantes. Para os professores, representava a possibilidade de aperfeiçoamento profissional e um lugar com melhores condições de trabalho, porém, ao se apresentar como uma doutrina, um discurso sem sustentação téorico-metodológica no campo educacional, os professores e gestores, mesmo pressionados, ao encontrarem espaços, como o ProEMI, criam itinerários para a sua atuação nas Erems; criam práticas pedagógicas ("atividades complementares") distanciadas das diretrizes da Tear, ou confrontativas com elas, dão outros sentidos às práticas propostas na "parte diversificada" (disciplinas de direitos Humanos e Língua Estrangeira) da matriz curricular do PEI. Assim

sendo, mesmo com limitações, as práticas pedagógicas, criadas pelos professores, que foram contrapostas às diretrizes do PEI, permitem compreender que é possível criar espaços no currículo escolar para difusão e criação dos saberes e práticas necessárias à formação intelectual, política, estética e ética dos filhos da classe trabalhadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012, p. 14).

Para concretizar a investigação do processo de implantação da escola de tempo integral em Pernambuco, foi necessário efetivar a análise e a crítica das diretrizes, dos objetivos e das práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas em razão da inserção do Programa de Educação Integral, de caráter estadual, e do Programa Ensino Médio Inovador, de domínio federal, nas escolas públicas estaduais de ensino médio. Foi imperativo, porém, em um primeiro momento, demarcar as fronteiras históricas e políticas dos termos Educação Integral e Ensino de Tempo Integral.

Foi preciso rememorar que a Educação Integral constituiu-se como proposta de formação e aperfeiçoamento do gênero humano. Não corresponde a uma atividade idealizada e voltada à formação do ser individual. Ela faz parte de um projeto de sociedade e da busca pela emancipação humana, vincula-se ontologicamente ao movimento de contraposição às práticas de degradação do ser humano, produzidas pelas formas capitalistas de organização da produção e da divisão hierarquizada e desigual do trabalho. Portanto, o termo integral, quando associado à palavra educação, carrega o sentido de classe e é historicamente uma construção confrontativa com as práticas formativas, escolares e não escolares de propriedade utilitarista, tecnicista e conservadora.

Reafirmou-se que o ideário da Educação Integral está para além da formação do cidadão atuante em uma democracia política, de domínio representativo e procedimental, e da instrução para adequação às demandas do mercado de trabalho. Ela tem como orientação política a luta histórica pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, sustentado pela igualdade política e pela socialização econômica, e, no âmbito escolar, os princípios da educação integral manifestam-se nos processos de criação de dizeres e fazeres alternativos e de contrainternalização aos valores, saberes e práticas do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Desse modo, quando reivindicamos a formação integral dos estudantes das escolas públicas, estamos referindo-nos à criação de práticas formativas que façam circular símbolos (representações do real) que propiciem o questionamento da realidade e a formulação de respostas com abordagens históricas; método apropriado para a formação da consciência crítica e criativa. Acredita-se, portanto, que o papel do professor e da escola não pode ser o de doutrinar os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho ou para ingressar no vestibular

também com interesse único de aprimorar suas qualificações para o mercado de trabalho, mas, como propõe Frigotto (2014, p. 90), ajudá-los "a ter uma compreensão de como se reproduz a realidade historicamente. Vale dizer, como se produz a desigualdade, a exploração, a violência, etc.".

Em outro caminho, ao discutir os aspectos políticos, sociais e econômicos relacionados com a ampliação da jornada escolar na América Latina e no Brasil, identificamos que esse é um movimento predominantemente governamental, cujo objetivo é promover a requalificação da escola pública. Esse movimento tem-se caracterizado no Brasil (2007-2015), no âmbito da administração pública, como um recurso político que pretende promover a requalificação da oferta do ensino público, incentivando a criação e realização de práticas pedagógicas e de gestão escolar que busquem como resultado final a redução dos índices de evasão, de desistência e de reprovação estudantil. Esse foi o objetivo político que deu sustentação e significado social à criação e implantação dos programas federais de ampliação do tempo escolar e de diversificação das práticas pedagógicas: o Programa Mais Educação, direcionado ao ensino fundamental, e o ProEMI, orientado para o ensino médio.

No caso de Pernambuco, embora ocorra a interferência objetiva das necessidades e dos interesses formativos dos sujeitos da escola, observa-se que predomina no discurso político-oficial as perspectivas academicista (preparação para realização dos exames de rendimento estudantil) e a técnica (preparar para o trabalho) em relação à função social da escola média (HENRY, 2012; DUTRA, 2013; LIMA, 2009). O ideário de proteção social da infância e da juventude, ou o do direito à educação, comum à maioria dos governos dos países latino-americanos que instituíram políticas de ampliação do tempo escolar – analisados neste estudo – não se configuram como o norte da política estatal em Pernambuco. Embora, também presente em outros discursos governamentais, o interesse pela elevação da *performance* dos estudantes nos exames universais de desempenho escolar e pela formação para o mercado competitivo seja o alicerce político das diretrizes para a formação dos jovens no ensino médio em Pernambuco. Tal discurso produz sentidos e significados diversos e contraditórios no ambiente escolar, pois tensionando as relações entre os sujeitos das escolas, ele origina movimentos de adesão e de resistência à constituição do currículo diversificado de perspectiva academicista e/ou tecnicista como fundamento político único para a reconfiguração do ensino médio.

Como observado nas seções 4 e 5, as diretrizes para a execução do ProEMI e o PEI não são as mesmas. Embora os programas se caracterizem como instrumentos político-governamentais que observam a elevação do tempo escolar e a diversificação das práticas

curriculares (gestão e ensino) como estratégias pedagógicas para requalificar a escola pública, eles têm interesses políticos e gêneses ideológicas distintas. A diferença fundamental entre o ProEMI e o PEI é que o programa federal pretendeu tratar a reestruturação do currículo como uma questão política e de natureza social e histórica,[186] e o programa estadual buscou produzir o sentido de que o "baixo desempenho " da escola pública é uma questão de ordem técnica. Desse modo, o PEI, sustentado pelas diretrizes da "Tecnologia Empresárial" ("Gestão por Resultados"), trata os problemas de aprendizagem e de rendimento estudantil como um "fenômeno individual" (não social ou histórico), ocasionado pelo desestímulo do aluno em estudar, ocasionado pela baixa capacitação intelectual e pelo mau desempenho profissional do professor no exercício de elaboração e execução do trabalho pedagógico. Esses limites ao processo de aprendizagem são vistos como passíveis de solução, segundo o discurso da Tear, por meio da reconfiguração do currículo.

Assim, a "Gestão por Resultados" apresenta como "ferramentas inovadoras" (componentes estruturais do PEI) para a administração da escola pública: a integração das práticas pedagógicas às demandas do mercado, a ampliação do tempo escolar e dos exercícios das disciplinas clássicas, o silenciamento das demandas formativas produzidas no/e devido ao contexto econômico e sociocultural dos educandos e o controle do trabalho docente.

Sustentado pela Tear, o PEI tem provocado o silenciamento dos interesses sociais e políticos das comunidades onde se inserem as escolas públicas, excluídos os pais e os alunos do processo de elaboração e de participação do itinerário formativo dos alunos do ensino médio. Tem promovido maior desqualificação do trabalho docente, por meio da multiplicidade de práticas pedagógicas, efetivadas sem as condições materiais necessárias ao exercício pedagógico e sem a efetivação do planejamento e seleção coletiva das temáticas, dos conteúdos e das práticas ("disciplinas da parte diversificada da matriz curricular das Erems") a ser objeto de ensino obrigatório no ensino médio; e, ainda, por meio da hierarquização entre os campos disciplinares.

Além disso, a implantação do PEI tem promovido a segregação entre os sujeitos (alunos e professores) das escolas públicas, quando prioriza o financiamento das escolas integrais e semi-integrais, por meio da bonificação dos professores e da incorporação preferencial dessas unidades de ensino nos programas federais como o ProEMI.

Se observarmos historicamente o discurso em torno da elevação do "desempenho acadêmico", que dá significado político ao PEI, ele se assemelha (ou aperfeiçoa) as propostas

[186] Fundamento político original do programa federal.

curriculares imprimidas no início do século XX quando o currículo "era tratado como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos", que deveria ter "a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (SILVA, T., 2010, p. 12). Logo, o que se identifica em Pernambuco, no processo de implantação do ensino de tempo integral, é a prolixidade de um discurso pedagógico híbrido, que, de forma assimétrica, aproxima dizeres de campos teóricos e políticos distintos (como Educação Integral e Tecnologia Empresarial) e cria uma rede discursiva aparentemente uniforme e sólida, visando ocasionar a incorporação e/ou o reforço de práticas tecnicistas e tradicionais nas Erems. Esse tipo de ação político-pedagógica tem o arquétipo da "Pedagogia Baseada em Objetivos Operativos". "Trata-se de uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa." (MORGADO, 2005, p. 36). Tendo como eixo determinante e único o "currículo prescrito a nível oficial", esse tipo de política educativa tem como objetivo pedagógico induzir a criação de práticas de ensino que possibilitem aos estudantes "a memorização das matérias que lhes são vinculadas de forma a tentar conseguir a melhor classificação possível nos testes que realizam no fim de cada tema e/ou unidade didática ou no termo de um dado período". "Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planejamento e concepção." (MORGADO, 2005, p. 37).

Apesar do caráter conservador e autoritário do PEI, o trabalho pedagógico, realizado na concretude das escolas, não pode ser qualificado como tecnicista nem tradicional, porque não existem arranjos pedagógicos sólidos para definição de como deve ser o trabalho pedagógico e o uso produtivo dos conhecimentos apreendidos pelos alunos. O que existe é a criação das imagens ideais do professor ("como educador", liderado), do aluno ("ser protagonista e empreendedor") e do resultado final do processo de ensino –melhores notas nos exames universais de rendimento estudantil.

Mesmo que se pretenda instituir um processo de amoldamento do comportamento dos recursos humanos (os professores) e das ferramentas de ensino (padronização das práticas pedagógicas), esse movimento administrativo e valorativo não tem consistência material em Pernambuco, pois os professores não recebem a capacitação necessária ao entendimento, tampouco a incorporação dos princípios da Tecnologia Empresarial e a estrutura física das escolas são uma condicionante real à criação das práticas de indução do rendimento acadêmico dos alunos, ainda que seja em uma perspectiva tecnicista e/ou academicista.

Os discursos dos professores e estudantes analisados neste estudo possibilitam afirmar que a qualificação técnica da escola não se realiza pela definição de um perfil ideal de professor, ou seja, pelo ideário de "produção" de um sujeito capaz de desenvolver as atitudes operacionais: "Entender, Aceitar e Praticar" necessárias à execução da Tear. Também não é a seleção entre os estudantes pobres e a exclusão da comunidade na formulação, definição e atuação nas questões administrativas e pedagógicas das escolas que vai promover a requalificação do ensino médio. Isso seria possível mediante uma formação sólida, continuada e objetivada dos professores, associada à estruturação de um projeto educacional compatível com as condições materiais (recursos estruturais e humanos) das unidades de ensino. Tais elementos são estruturas basilares ao movimento que pretende a criação de uma proposta político-pedagógica e reestruturação do ensino médio.

Nessa perspectiva e considerando o currículo diversificado como uma estrutura político-pedagógica que deve ser constituída por práticas disciplinares e não disciplinares como atividades nucleares do projeto político-pedagógico da escola, podemos afirmar que as Erems não apresentam um currículo diversificado, e não contribuem com o processo de reestruturação do ensino médio. De fato, elas oferecem atividades formativas complementares e independentes do currículo escolar prescrito, pois as chamadas "atividades complementares", de modo geral, não têm uma relação direta com as outras atividades (as disciplinas clássicas) desenvolvidas pelas escolas; por isso, podem ser facilmente suspensas da rotina pedagógica da unidade de ensino; por falta de recursos financeiros, disponibilidade de tempo do professor, ou, ainda, reconfiguradas ou criadas para atender às demandas do PEI – como foi o caso da criação das aulas de reforço em Matemática e Português. Logo, a lógica de reconfiguração do currículo do ensino médio, imposta pelo PEI às escolas, colabora com o processo de fragmentação, não de reconstrução do currículo escolar.

Se considerarmos, nesse cenário, que o ProEMI tem como objetivo provocar a criação de práticas diversificadas nas escolas, ser uma fonte de recursos para compra de materiais pedagógicos e promover a ampliação da jornada escolar, podemos afirmar que ele é um programa bem-sucedido em Pernambuco. Contudo, se analisarmos os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação integral que deu sustentação à criação do programa tendo como objetivo a reestruturação do ensino médio, podemos afirmar que ele pouco tem contribuído para o movimento de reinvenção positiva da escola pública no cenário pernambucano; as escolas que têm sido atendidas pelo programa federal são, maioritariamente, unidades que ofertam jornada de ensino ampliada, cuja seleção para inserção no ProEMI não ocorre por critérios sociais ou pedagógicos (definidos pelas escolas),

mas pela necessidade de financiamento do programa estadual de ampliação do tempo escolar, que está orientado para obtenção de *resultados quantificáveis*. Assim, gradativamente, o ProEMI tem assumido a posição de programa supletivo e necessário à expansão do PEI em Pernambuco.

Se considerarmos, no entanto, que a Tear promove a destituição do poder criativo da escola, por meio do silenciamento do significado político e de classe da escola pública, pelo fetichismo do tempo escolar e do método de gestão e da perspectiva política do ato de ensino, é possível afirmar que o ProEMI, mesmo com muitas limitações, foi capaz de amortizar o efeito da fragmentação do currículo escolar promovido pela inclusão da "Pedagogia por Resultados" e pela implantação da jornada ampliada sem as condições materiais, mínimas, necessárias às escolas.

Por seu caráter de programa indutor, o ProEMI possibilitou, em algumas unidades de ensino pesquisadas (A, B e D), a elaboração de práticas pedagógicas de caráter multisseriado, que podem ser alocadas em diferentes espaços escolares já que a participação em oficinas, clubes, disciplinas ou projetos não precisa ser definida pela série ou escola que o aluno está cursando, mas por seu interesse ou necessidade de aprendizagem. A junção de alunos de turmas ou escolas diferentes para realização de atividades comuns pode dar maior unidade à escola e criar redes de informação e produção de saberes, diminuir o efeito cultural da hierarquização entre as séries e escolas, e promover maior interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas visto que professores de áreas distintas se aproximam para a elaboração ou realização de uma mesma atividade que não se inscreve, necessariamente, em nenhum dos campos de saber das disciplinas clássicas.

O movimento de intercâmbio na realização das atividades didáticas e de formulação conjunta de ações pedagógicas associadas ao ProEMI – apresentações culturais, projetos temáticos e clubes – foi um fenômeno observado nas quatro instituições estudadas. Todavia, esse fenômeno correspondeu, na maioria dos casos, a uma interação intelectual de curta durabilidade, porque as disciplinas clássicas são tratadas como estruturas nucleares do currículo das Erems; enquanto as atividades pedagógicas associadas ao ProEMI (mesmo que sejam disciplinas) são abordadas como "atividades complementares", logo passíveis de reconfiguração por interesses ou necessidades de gestão político-governamental não, essencialmente, em razão das demandas e reivindicações coletivas e pedagógicas dos sujeitos das escolas.

As atividades desenvolvidas no âmbito do ProEMI apontam alguns caminhos para as escolas que pretendem instituir o currículo diversificado em tempo ampliado ou regular. Uma

sugestão importante do Parecer CNE/CP n. 11/2009, que legitimou o ProEMI e poderia provocar maior interação das escolas, e reduzir as limitações das propostas pedagógicas das unidades de ensino e a "inabilidade" do corpo docente seria: "Incentivar a cooperação e Intercomplementaridade entre escolas, para que constituam '*comunidades interescolares*', sobretudo para possibilitar aos alunos um maior leque de opções para acolher a diversidade de interesses." (BRASIL, 2009d, p. 21, grifo do autor). Essa é uma ação possível às Erems, pois já existe uma experiência semelhante sendo realizada com os estudantes que participaram do "Programa Ganhe o Mundo" se consideramos a forma de oferta do programa aos estudantes do ensino médio, não o seu conteúdo.

Para cursarem as atividades do programa, os alunos se deslocam de sua escola para outra, assim outras práticas como grupos de música, de dança, de teatro, etc. poderiam ser realizadas na mesma condição, considerando as possibilidades estruturais das escolas, a formação e o interesse dos professores, a simetria das propostas pedagógicas das escolas e a proximidade espacial das instituições.

Em nossas conversas informais e na realização dos grupos focais com os estudantes, identificamos que algumas práticas que os alunos desejavam participar em sua escola estavam sendo realizadas por outras unidades de ensino, com um número reduzido de alunos ou eram retiradas do currículo por falta de adesão estudantil. Isso ocorre, porque as escolas não são capazes, por maiores que sejam seus esforços pedagógicos e administrativos, de atender a todas as demandas e interesses formativos dos jovens. Sendo assim a conexão planejada e monitorada entre as escolas para a oferta de "atividades complementares" (que devem ser percebidas como nucleares, e não disciplinares, mais como estruturais do currículo diversificado), pode ser um recurso para a reestruturação do ensino médio ofertado em tempo ampliado. Esse movimento é indicado pelo ProEMI: "Desenvolver uma rede de intercâmbio entre Escolas Públicas do Ensino Médio." (BRASIL, 2009e), mas também pode ser uma ferramenta para limitar o (ou reagir ao) efeito de competitividade provocado pelas diretrizes dos pressupostos empresariais que incentivam a competitividade entre as escolas.

Logo, o lugar (Escola A) onde o desenvolvimento do programa federal foi bem-sucedido, segundo o ponto de vista dos sujeitos da escola – professores, gestor e estudantes – corresponde ao cenário em que as atividades pedagógicas complementares foram criadas para serem componentes estruturais do currículo do ensino médio; surgiram inspiradas pelas ideias dos professores de como deveria funcionar a escola de tempo ampliado e quais deveriam ser as atividades ofertadas aos alunos. Assim, a busca pela criação da proposta de reformulação do currículo foi efetivada associada às ações já existentes, ou que se requeria realizar, e

passando por adequações ao longo dos anos (2010, 2011 e 2012), conforme as experiências pedagógicas eram vividas e avaliadas como positivas.

A aceitação da mudança na rotina pedagógica da instituição de ensino (Escola A), com a inserção no programa federal, foi possível porque as práticas desenvolvidas estavam em consonância com as "crenças e planos das pessoas" (SHEEHY, 1981 apud GOODSON, 2013, p. 41). De modo geral, observamos, no movimento do estudo empírico, que as experiências avaliadas como bem-sucedidas pelos professores, gestores e estudantes, disciplinares ou não, foram aquelas em que os professores e/ou a gestão concebiam como uma prática político-social necessária para os estudantes e de interesse profissional do professor: o desejo particular de realizar algo diferente e melhor para os estudantes.

Essas são as principais diferenças entre o processo de implantação inicial do tempo ampliado, com a inserção do ProEMI, como política indutora da reestruturação do currículo do ensino médio, e do PEI como política de elevação dos índices educacionais e de qualificação inicial para a inserção no mercado de trabalho. O programa federal pretendeu ser um recurso de indução da reestruturação ou aprimoramento dos projetos pedagógicos das instituições de ensino, e considerava os valores, os princípios e os planos profissionais dos professores como condição à promoção de melhorias no currículo do ensino médio. O PEI tinha (tem) como meta principal modular o comportamento profissional e determinar a forma de trabalho dos professores para atender aos interesses da política governamental em exercício. O resultado é o desequilíbrio entre o projeto de educação integral que os professores desejam desenvolver e as diretivas do programa de ensino de tempo integral que devem seguir.

Nesse sentido, observa-se que as escolas que apresentaram um processo inicial de formulação do currículo diversificado, na perspectiva de reestruturação do ensino médio, são aquelas que passaram pelo processo de introdução da jornada ampliada mediante a associação com programas diferentes do PEI, em momentos anteriores ou simultâneos à sua introdução nas escolas. No caso da Escola A, a adesão ao ProEMI (em 2010) possibilitou a criação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, disciplinares e não disciplinares, em consonância com a realidade, as demandas socioculturais dos estudantes e com as qualificações do quadro docente. Nessa instituição, foram os professores e a gestão que criaram e definiram a forma e os objetivos da participação dos estudantes nas atividades. Na Escola D, a associação, também em 2010, com uma universidade federal criou uma [187] rotina de formação docente, de

[187] Afirmativa comum a todos os professores entrevistados na instituição.

discussão pedagógica e de constituição de práticas de ensino coerentes como as necessidades e os interesses dos jovens do ensino médio. Sendo assim, é possível afirmar que o PEI, por si só, não foi capaz de apontar, nas quatro instituições pesquisadas, caminhos para a qualificação do ensino médio. Ao contrário, ele tem fortalecido o dualismo no ensino médio por meio da hierarquização entre as escolas públicas: Erems *versus* escolas regulares, e entre os professores e estudantes do sistema de ensino público de Pernambuco.

Ainda que seja reconhecida a importância do ProEMI como espaço que possibilitou a criação de ações pedagógicas desconexas dos objetivos da Tear, no processo de implantação do ensino de tempo integral, a multiplicidade de programas político-governamentais de aportes político-filosóficos variados e descontínuos implantados nas instituições de ensino, a cada ciclo da administração pública, pode caracterizar-se como um processo de fragmentação dos ideais, práticas e da criatividade necessárias às escolas. Quando as propostas político-pedagógicas criadas pelas escolas são constantemente suplantadas pelo novo modelo-padrão (reforma) curricular, as unidades de ensino não conseguem desenvolver e consolidar as práticas formativas necessárias aos estudantes, pois estão em constante trajetória de adaptação e/ou reação. Movimento manifesto da Escola A, instituição que aderiu ao ProEMI antes de ser ingressa no PEI.

Com base nas análises, interpretações, discussões e reflexões desenvolvidas no processo de investigação, afirmamos que nos bairros periféricos, onde residem os filhos da classe trabalhadora, as escolas públicas devem ser estruturalmente aparelhadas para ofertar, em uma mesma unidade, um currículo diversificado com diferentes jornadas e modalidades de ensino (tempo regular, semi-integral, integral e a EJA) e garantir o direito à educação formal a quem necessita e deseja, porque a escola não muda as condições existenciais (materiais) dos estudantes e de sua família. Sendo assim, o ensino regular (de tempo parcial) é uma necessidade socioeconômica e cultural para os filhos da classe trabalhadora, portanto, a universalização da escola de tempo integral, proposta pelo governo do Estado de Pernambuco, não é social e operacionalmente possível sem promover exclusões.

Observamos a escola de múltiplas jornadas (tempos), níveis e modalidades de ensino como a forma mais coerente de promover a requalificação do ensino público, pois implantação do tempo ampliado nas escolas gera conflitos, resistências e fragmentação curricular porque ocorre sem um consistente planejamento organizacional, operacional, financeiro e político-social. A presença de diferentes níveis e modalidades de ensino nas escolas estaduais é uma realidade (e necessidade) histórica no Brasil e em Pernambuco. Desse modo, não é necessário destituir as comunidades das escolas que reconhecem suas

características socioeconômicas e demandas formativas. Nas escolas semi-integrais (A e C), experienciamos a presença de alunos de ensino fundamental, médio e EJA em uma mesma escola, sem que isso fosse tratado como um problema pelos professores e estudantes, no aspecto pedagógico.[188] Em uma das escolas pesquisadas, era o desejo dos sujeitos – gestor, alunos e professores – que a escola permanecesse como antes do PEI e após a implantação do ProEMI; possivelmente, porque a formação ofertada apresentava conotações mais coerentes com as demandas formativas dos estudantes:

> A oficina de teatro ajudou muito nisso, porque TODOS participavam de alguma forma, e no passo a passo do que é o teatro, desde a parte dos bastidores, até a parte de interpretação, maquiagem, figurino. Teve turmas mesmo, 100% dos alunos participaram das coisas. Inclusive: 'Fazer o que em teatro?' O professor Rosas explicou direitinho como é que era, qual eram os objetivos. Todo mundo participou. Aí sim, a parte de aprendizagem cognitiva melhorou muito, a parte comportamental social dos alunos melhorou muito, eu passei a ver alunos sorrindo, alunos que ficavam calados na sala. Não que os alunos fossem tristes, mas alunos mais fechados, ficavam no canto da parede, começaram a se soltar mais, a se expressar. Foi muito bom o resultado. Eu sou fã do Proemi. Agora, eu não sei quanto à implantação do PEI. (Professor de Filosofia, Direitos Humanos e Sociologia, com Formação em História, 2015).[189]

No início destas considerações finais, realizamos uma rememoração a Drummond (epígrafe*)*. O texto apresentado vai além do conteúdo e sentido produzido pelo gênero (poema). Ele pode ser utilizado como analogia ao que o ideário de reestruturação curricular; em uma perspectiva de Educação Integral (base de sustentação do ProEMI) quis (quer) provocar nas escolas, em princípio, uma fissura na rígida estrutura vertical e monocultural do ensino secundário, academicista e/ou tecnicista, e, no horizonte, a constituição de um espaço objetivo de contrainternalização.

É preciso afirmar que, no cenário estudado, a contrainternalização pode ser identificada de forma restrita, pois nem sempre está diretamente associada a uma ação coletiva consciente, sistemática e objetivada (no sentido de classe), porém teve como materialidade o movimento de resistência dos professores e gestores ao cumprimento das determinações político-pedagógicas do PEI e, também, a busca pela criação e desenvolvimento de ações pedagógicas (disciplinas, clubes, oficinas e projetos) que colaboram com a formação política e social dos estudantes em uma perspectiva que pretendeu ser crítica.

---

[188] Os problemas estavam relacionados com a distribuição dos recursos (programas e projetos que poderiam ser acessados) entre os estudantes.

[189] Disciplina que não leciona na Erem onde trabalha.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Ensino médio*: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ADORNO, Theodor. Sobre a lógica das ciências sociais (1972). In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno.* São Paulo: Ática, 1986. p. 46-60.

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade*: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xama, 2006.

_____ et al. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica*: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Fapesp. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista**,** Instituto de Biociências, 2009. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/tere.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

ALENCAR, Helena. Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos falam sobre a educação em Pernambuco. *Educar para Crescer*. 2010. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/educar-nas-eleicoes/2010/09/03/jarbas-vasconcelos-eduardo-campos-falam-da-educacao-pernambuco/>. Acesso em: 18 maio 2015.

ALVARADO, Teresa. Así funciona el modelo de Escuela Inclusiva. Transparencia Activa, 30 Mayo 2013. Disponível em: <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/asi-funciona-el-modelo-de-escuela-inclusiva/>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Programa de Escuelas a Tiempo Pleno se extiende a 2,285 centros educativos. *Transparencia Activa,* 25 jul., 2014. Disponível em: <http://www.transparenciaactiva.gob.sv/programa-de-escuelas-a-tiempo-pleno-se-extiende-a-2285-centros-educativos/>. Acesso em: 25 abr.2015.

ALVES, Giovanni. *A condição de proletariedade:* a precariedade do trabalho no capitalismo. Londrina: Praxis; Bauru, SP: Canal 6, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>. Acesso em: 28 ago. 2014.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. Evidências ideológicas que mobilizam a educação para o trabalho. **Leitura:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, AL, n. 40, jan./jun., 1997.

_____. Relações de trabalho na formação discursiva do mercado: o que há de novo no velho discurso? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso, 4., 2009, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre: UFRGS, 2009. p.1-7. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/MariaVirginiaBorgesAmaral.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea In: _____. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 13-14.

ANDRADE, Sandra Mara de; STEFANO, Silvio Roberto. Justiça distributiva: um estudo sobre as variáveis demográficas dos funcionários e sua percepção sobre o ambiente de trabalho. ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. Disponível em:< http://www.progep.org.br/MelhoresEmpresas/InfoDocs/GPR2332%20%20Justi%C3%A7a%20Distributiva%20Um%20estudo.pdf?Mobile=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.

ANDRÉ, Marli E. de. Pesquisa sobre a escola e pesquisa no cotidiano escolar. *EcoS-Revista Científica*, São Paulo, v. 10, número especial, p. 133-145, 2008. Disponível em:< http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10nesp/eccosv10nesp%203e07.pdf>. Acesso em 11 mar. 2015.

ANTUNES, Caio Sgarbi. *Trabalho, alienação e emancipação*: a educação em Mészáros. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: _____; BRAGA; Ruy (Org.). *Infoproletários*: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

_____. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Manuais escolares e trabalho docente*: uma economia política de relações de classe e de género na educação. Lisboa: Plátano, 2002.

_____. *Para além da lógica do mercado*: compreendendo e opondo-se ao meoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação*. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____ (Org.). *Reestruturação do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, ano 1, v. 15, n. 2, p. 3-32, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BANCO MUNDIAL. *Uruguay*: equidad y calidad de la educación básica 2007: documento del Banco Mundial.. Informe n.º 38.082, 9 mar. 2007a. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/10/24/000310607_20071024104856/Rendered/PDF/380820UY0Educacion0white0cover01PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. *Ampliar oportunidades y construir competências para los jóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria*. Washington: DC, 2007b.

BANCO MUNDIAL. *Desconectados*: habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington: DC, 2012.

EL BANCO Mundial señala regresión educativa en México. *El Sol de Nayarit*, 15 abr. 2015. Disponível em: <http://www.elsoldenayarit.mx/cultura/34132-el-banco-mundial-senala-regresion-educativa-en-mexico>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, José d'Assunção. Uma "disciplina": entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a história. *OPSIS*, Catalão, v. 11, n. 1, p. 252-270, jan./jun. 2011. Disponível em: < http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/viewFile/11246/9500>. Acesso em: 2 jun. 2015.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 19, n. 44, abr.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BIN, Ana Clara. *Concepções de conhecimento e de currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BITTENCOURT, Circe. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOQUE SOCIAL. *La crisis educativa en Chile*: diagnóstico y propuestas. Dic. 2006. Disponível em: < <http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI; Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: abr. 2014.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf >. Acesso em: 6 out. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. Resolução CNB n.º 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998, Seção I, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. CNE. *Parecer n.º 6 /2001*. Consulta sobre currículos do ensino fundamental e ensino médio. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Documento à sociedade*: retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n.º 2.208/97. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Programa escolas-irmãs*: todos têm algo a ensinar e a aprender! Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/escolasirmas.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2014.

_____. *Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Brasília: MEC/Setec, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

_____. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Portaria n.º 386, de 25 de março de 2008. Constitui grupo de trabalho interministerial com a finalidade de realizar estudos visando à reestruturação, melhoria e expansão do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 mar. 2008b.

_____. *Portaria CNE/CP n.º 10*, de 6 de agosto de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

_____. *Programa Mais Educação*: passo a passo. Brasília: MEC/Secad, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao. pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em : 2 dez. 2014.

_____. *Parecer CNE/CP n.º 11/2009*, de 30 de junho de 2009: Programa Ensino médio Inovador. Brasília, 2009d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Ensino médio inovador*: projeção. Brasília, 2009e. (Projeção).

_____. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out. 2009f, Seção I, p. 52.

_____. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 9 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica**.** *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2011a.

_____. *Programa Mais Educação*: passo a passo. Brasília, 2011b. Disponível em: file:///C:/Users/Ultrabook/Downloads/e_passo_a_passo_mais_educacao_18042011%20(1).pdf. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. *Resolução n.º 2*, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2014.

_____. *Manual operacional de educação integral*. Brasília, 2012b. Disponível em: < https://www.google.com.br/search?q=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-p.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=fwmiV-DOIuXM8Ae6sIGQBw>. Acesso em: 2 maio 2015.

_____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012c. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília, MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13249&Itemid=>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 4 abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília, 2014a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. *Programa mais educação 2014*: perguntas frequentes. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15784-perguntas-frequentes-mais-educacao-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2005*. Brasília: MEC, 2014c.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014d. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

CALSAVARA, Tatiana da Silva; MORAES, Carmem Sylvia Vidigal de. Os anarquistas e a educação: as escolas modernas ou racionalistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais* ...Natal, 2001. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, Eduardo Henrique Accioly. *Mensagem n.º 163/2011*, que deu origem ao Projeto de Lei Ordinária n.º 665/2011. 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44547248/al-pe-01-12-2011-pg-16> . Acesso em: 10 jul. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículo*: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAPES. *Pibid*: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 3 set. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 6 set. 2014.

CASAS MANZANO, Alba. Os empréstimos da China à América Latina crescem 22 bilhões de dólares. *El País*, Economia, fev. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/m/brasil/2015/02/27/economia/1425072766_388301.html>. Acesso em: 26 abr. 2015.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, José; BALTAR, Abelardo. *O estado inteligente*: parceria e privatização no Nordeste. Rio de Janeiro: Record, 1994.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado*: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos. *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr., 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____; RAMOS, Marise. "A era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./br. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009b.

_____. CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. *Uma escola do tamanho do Brasil: p*rograma de governo 2002. PT, PCdoB, PL, PMN, PCB. São Paulo, 2002. Disponível em: < http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CONDORCET. *Escritos sobre instrução pública*: Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CONSED. *Proposta para avanços no ensino médio* 2012. Brasília, 2012a. Disponível em: < http://www.consed.org.br/media/download/54b6601aa2415.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. *Consed entrega ao MEC documento com diagnóstico e propostas de melhorias para o Ensino Médio*. 2012b. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/comunicacao/noticias/567-consed-entrega-ao-mec-documento-com-diagnostico-e-propostas-de-melhorias-do-ensino-medio>. Acesso em: 19 abr. 2015.

CONVÊNIO entre Pernambuco e Banco Mundial garante recursos para educação. *Diario de Pernambuco*, Recife, 16 abr. 2009. Vida Urbana. Disponível em: <http://www.old.diariodepernambuco.com.br/vidaurbana/nota.asp?materia=20090416090505&assunto=72&onde=Economia>. Acesso em: 13 nov. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *O professor como educador*: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

_____. *Protagonismo juvenil*: o que é e como praticá-lo. 2004. Disponível em:< http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf >. Acesso em: 27 nov. 2014.

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

COSTA, Sylvio Sousa Gadellha. Neoliberalismo, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, dez. 2000.

DECLARAÇÃO DE DAKAR 2000. *Educação para todos*: texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Eduda%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso: 27 out. 2014.

DERANI, Cristiane. *Privatização e serviços públicos*: as ações do Estado na produção econômica. São Paulo: Max Limonad, 2002. v 1.
DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patricia Mota. *O modelo de escolas charter*: a experiência de Pernambuco: São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosestaticos/FIS/pdf/escola_charter_artigo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA,* Salvador, n. 13, p.151-160, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dorea.html>. Acesso em: 27 dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.). *A qualidade da educação*: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Política pública de ensino médio integral em Pernambuco*: uma possibilidade. Recife: Seepe, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/PauloFernandodeVasconcelosDutra_int_GT2.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

_____. *Educação integral no estado de Pernambuco*: uma realidade no ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:< http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

EDUCACIÓN integral: el desafío para una Iberoamérica con enfoque social. In: INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA, 2011. Disponível em: <http://www.ei-ie-al.org/declaraciones/100910iberoamerica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

EL SALVADOR. *Elementos para el desarrollo de modelo pedagógico del sistema educativo nacional*: versión final. San Salvador: Ministerio de Educación, 2013.

ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Augusto Bebel. In: *Crítica ao Programa de Gotha*. Digitalização de Juan Rafael Fajardo. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2000. p. 51-64. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

EREM Carlos Dias realiza feira de empreendedorismo: Projeto Empreendedores do Futuro envolveu alunos do 1.º ao 3.º ano do ensino médio. Recife: Seduc, 3 dez. 2014. Disponível em: < http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=2183>. Acesso em: 7 maio 2015.

EREM Dom Helder Câmara**.** *Feira de empreendedorismo estimula alunos a investir no próprio negócio*: durante a feira, estudantes exibiram e venderam seus produtos. Recife: Siepe, 14 ago. 2014. Disponível em: <http://siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=10774&idUnidadeNavegacao=606247&idGrupoPortal=12>. Acesso em: 7 maio 2015.

EREM Luiz Alves da Silva. *2.ª Feira do Empreendedorismo da EREM Luiz Alves da Silva*. Out. 2012. Disponível em: <http://eremlas.blogspot.com.br/2012/10/ii-feira-de-empreendedorismo-2012.html>. Acesso em: 3 maio 2015.

EREM Teresa Torres. *EREM Teresa Torres realizou a 1ª Feira de Empreendedorismo e Projeto de Arte*. Itapetim, nov. 2012. Disponível em: <http://www.itapetim.net/2012/11/erem-teresa-torres-realizou-a-1a-feira-de-empreendedorismo-e-projeto-de-arte/>. Acesso em: 7 maio 2015.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. *O mal-estar docente*: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf >. Acesso em: 28 maio 2016.

FAURE, Edgar (Coord.). *Aprender a ser*: la educación del futuro. Versión española de Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES. António Teixeira. Direitos humanos e globalização. *Revista da Faculdade de Letras*: Sociologia, I série, v. 19, p. 11-46, 2009, Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7200.pdf.> Acesso em: 3 maio 2016.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORÊNCIO, Ana Maria G. et al. *Análise do discurso*: fundamentos e prática. Maceió: Edufal, 2009.

FLORIT, Héctor. Prólogo del Consejo de Educación Inicial y Primaria. In: MANCEBO, María Ester; ALONSO, Cecilia. *Programa Aprender de Uruguay*: las visiones y opiniones de los maestros y diretores. Montevideo: Unicef, 2012. p. 9-12. Disponível em: < http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014

FRANCO, Maria Laura. Avaliação externa do Promed. In: ZIBAS, Dagmar Maria L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. *Programa de governo Eduardo Campos*: um novo Pernambuco 2007-2010. Recife, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**.** *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. 2011. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Ciência & Luta de Classes Digital*, ano 1, v. 1, n. 1, p. 89-99, 2014. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. *Ensino médio inovador é implantado na rede estadual em 2010*. 2010. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/ index.php?option=com_content&view=article&id=2193:ensino-medio-inovador-e-implantado-na-rede-estadual-em-2010-&catid=87:educacao-em-foco>. Acesso em: 26 fev. 2014.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, n.1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Ultrabook/Downloads/160-240-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAMBOA MONTEJANO, Claudia; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Miriam. *Planes y programas de educación básica en México*: estudio teórico conceptual, de antecedentes, iniciativas presentadas en la LXI legislatura y derecho comparado. México, DF: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, 2012. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-56-12.pdf>. Acesso em: 22 abr.2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná*: avanços e desafios. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo; CONCHA, Carlos. *Jornada escolar completa*: la experiencia chilena. 2009. Disponível em: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Ijuí, 1998.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. *O que são ações afirmativas?* Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos, UERJ, 2011. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: 28 abr. 2015.

GENRO, Tarso. *Esquerda em processo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação*: manual do usuário. 2010. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002**.**

_____. Amostragem da pesquisa social. In: GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008**.**

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize C. P. e Marta B. R. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago., 2007.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GREGOLIN, Maria do Rosário. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

_____. AD: descrever-interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (Org.). *Estudos do texto e do discurso*: mapeando conceitos e métodos. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Silenciamento e memória: discurso e colonização britânica na Índia. *Organon* , v. 17, n.35, p. 229-243, 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/30026/18622>. Acesso em: 6 out. 2016.

GUERRA, Vânia M. L. Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa. *Ensaios e Ciência*, Campo Grande, MS, v. 7, n.1, p. 217-232, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Ultrabook/Downloads/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf>. Acesso em: 29 dez.2014.

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

HIDALGO, Ângela Maria. De "educação para a responsabilização individual" para "educação e consciência de classe". In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião; MATTOS, Valci Maria. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras***,** v. 3, n .2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

HORA, Dinair. *Gestão democrática na escola*: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília. Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012. Disponível em:< file:///C:/Users/user/Downloads/10989-26982-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

INDG. *Capacitação nos fundamentos da gestão integrada da educação*. Nova Lima, MG, 2007.

INEP. *Censo escolar da educação básica 2013*: resumo técnico. Brasília, 2014.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *O que é*. [2010]. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/?page_id=97>. Acesso em: 7 ago. 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatórios de atividades 2011*. São Paulo: Graf. Ed. Aquarela, 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. *Jovem de futuro*. 2015. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 9 jun. 2015.

ISLEB, Vivian. *O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014a.

_____. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. ANPED SUL,10., 2014, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis, 2014b. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1381-0.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

ITERRA. Educação de jovens e adultos e ensino médio: sistematização da experiência da turma Olga Benário do Instituto de Educação Josué de Castro. *Cadernos do Iterra*, ano 7, n. 12, jun. 2007.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. *Políticas de reestruturação curricular no ensino médio*: uma análise do programa ensino médio inovador. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JUNIOR ACHIEVEMENT. *Institucional*. JA Pernambuco [2015]. Disponível em: <http://www.jabrasil.org.br/jape/junior-achievement/institucional>. Acesso em: 14 jun. 2015.

KILPATRICK, William H. *Educação para uma civilização em mudança*. Tradução de Noemy Silveira. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

KOSIK, Karel**.** *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil*: o estado da questão. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1991.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente*: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

_____. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 55-75.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Políticas de educação integral em jornada ampliada. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p.17-49, jul./dez. 2012.

LEITE, João Carlos Zirpoli. *Parcerias em educação*: o caso do Ginásio Pernambucano. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3999/arquivo220_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 3 dez. 2014.

LIMA, Ivaneide Áurea de P. *TEAR*: Tecnologia empresarial aplicada à Educação: gestão e resultados. Recife: Livro Rápido, 2009.

LIMA, João Policarpo R.; SICSÚ, Abraham B; PADILHA, Maria Fernanda F. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 38, n. 4, p. 525-541, out./dez. 2007. Disponível em: < http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1062>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LIMA, Maria Madalena Barbosa de. *Gestão compartilhada na operacionalização do programa ensino médio inovador, em Pernambuco*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, Walter M. O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente. *Debates em Educação*, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2010.

LINS, Carla Patrícia Acioli. "*Professor não dá aula, professor desenvolve aula*": mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização: o caso de professores de ensino médio. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2011.

LLAMBÍ, Cecilia; PERERA, Marcelo; PIÑEYRO, Leticia. *Dimensionamiento económico de la extensión del tiempo pedagógico en educación primaria*. Montevideo: Centro de Investigaciones Económicas, 2010.

LOPES, Alice R. Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas,SP, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: < http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez. 2011.

LORENZON, Elaine Aparecida; JORGE, Luísa Guiomar Aresi. A ideia de educação integral em Platão e Rousseau. *Perspectiva*, Erechim, v. 35, n. 132, p. 7-17, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/132_229.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014.

LORENZONI, Ionice. *Ensino médio inovador receberá adesão de escolas em fevereiro*. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164>. Acesso em: 23 mar. 2015.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, EdUERJ, 2002.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
LUEDEMANN, Cecília da Silveira (Org.). *Anton Makarenko vida e obra*: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. *Marx, ontologia del ser social*. Madrid: Akal, 2007.

MAAMARI, Adriana Mattar. A fundamentação filosófica da escola republicana. *Contexto & Educação*, ano 24, n. 82, p. 59-81, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1012/767> . Acesso em: 7 set. 2016.

MACEDO, Elizabete Fernandes. Parâmetros curriculares nacionais: a fálacia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo*: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; 1991.

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

MAKARENKO, Anton Semyonovich. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1980. v. 1.

_____. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1980. v. 2.

_____. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1991. v. 3

_____. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra*: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 271-279.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso*: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2010b.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Neoliberalismo: o declínio do direito. In: SÁNCHEZ RUBIO, David; HERRERA FLORES, Joaquín; CARVALHO, Salo de (Org.). *Direitos humanos e globalização*: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica: anuário Ibero-americano de Direitos Humanos 2003-2004. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 110-124. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/direitoshumanos.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e a filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 123-160.
MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich (Org.). *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. *O capital*, livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. Digitalização de Juan Rafael Fajardo. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2000. Disponível em:<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. *A ideologia alemã*: Feuerbach, a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista (1845-1846). São Paulo: M. Claret, 2007b.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Instituindo significados de "trabalho docente" por meio de dissociação de noções. *Nuances*: Estudos sobre Educação, ano 17, v. 17, n. 18, p. 193-208, jan./dez. 2010.

MCLAREM, Peter. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MELO, Adriana A. S. *A mundialização da educação*: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *O século XXI:* socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo: 2003.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉXICO. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. *Reforma integral de la educación media superior en Mexico*: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: 2008. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: MICHELS, Maria Helena; GENTIL, Heloisa Salles (Org.). *Práticas pedagógicas*: política, currículo e espaço escolar. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, Edima Verônica de. *Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuc*o: uma análise do Programa de Educação Integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Agreste da UFPE, Caruaru, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Ed., 2005.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

MUSEU DA HISTÓRIA DA INQUISIÇÃO. *A Inquisição*: vídeo institucional. 2015. Disponível em: <http://www.museudainquisicao.org.br/historia/a-inquisicao/>. Acesso em: 11 nov. 2015.

NARITA, Stella. Notas de pesquisa de campo em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 25-31, maio-ago. 2006.

NEVES, Lúcia Maria W. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: _____ (Org.). *O empresariamento da educação*: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Abrindo espaços*: educação e cultura para a paz. 2. ed. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/manuais/cartilha-UNESCO-Abrindo-espacos.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p.137-151, jan./abr. 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação: território e globalização. COLÓQUIO DE PESQUISA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: pedagogias alternativas. PPGEd a UNINOVE, 8., 2011, São Paulo. *Anais*... São Paulo, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/5._Trabalho_Educacao_e_Territorio_NOSELLA_Paolo_2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**.** *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

ODEBRECHT. Relatório anual: Odebrecht 2011. 2012. Disponível em: < http://docplayer.com.br/4976964-Odebrecht-2012-e-a-publicacao-que-sintetiza-o-desempenho-das-empresas-da-organizacao-odebrecht-em-2011.html >. Acesso em: 29 maio 2015.

OLIVEIRA, Anna Maria Gadellha Simas de. A organização escolar a serviço de um projeto pedagógico. In: WEBE, Silke (Org.). *Democratização, educação e cidadania*: caminhos do governo Arraes 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-102.

OLIVEIRA, Dalila. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa**.** *Política e trabalho no Brasil*: administração dos sistemas públicos de educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69-97.

_____. Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5. COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Por uma escola de qualidade para todos, 1. 2007, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. *Trabalho na educação básica em Pernambuco*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Sáude Joaquim Venâncio, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 11 maio 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares*: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Ed., 2005.

PDE INTERATIVO. *Lista de escolas contempladas ProEMI*. 2014. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/listaEscolasContempladasProemi.php>. Acesso em: 4 out. 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. LER o arquivo hoje. In: ORLANDI, Erni et al. (Org.). *Gestos de leitura*: uma história no discurso. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 55-66.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PERNAMBUCO. Lei Estadual n.º 10.904, de 4 de junho de1993. Dispõe sobre o regime concessão de obras públicas de concessão e permissão de serviços públicos, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 7 jun. 1993.

_____. *Programa parcerias público-privadas de Pernambuco*: sobre a PPP-PE. 2007. Disponível em: <http://www2.ppp.seplag.pe.gov.br/web/ppp/sobre-a-ppp-pe>. Acesso em: 2 jul. 2015.

_____. *Lei Complementar n.º 125*, de 10 de julho de 2008**.** Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2008a. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 6 jul. 2016.

_____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Programas para a disciplina educação, direitos humanos e idadania. Recife, 2008b.

_____. Decreto n.º 35.642, de 30 de setembro de 2010. Aprova o regulamento da Unidade de Coordenação do Programa de Educação Integral – UCP, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Poder Executivo, Recife, 1.º de outubro de 2010.

_____. *Projeto de Lei Ordinária n.º 665/2011*. Recife: Alepe, 2011. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=6D277CAC1D2B8FA40325794D000F3DE2>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Secretaria de Educação. *Censo escolar*: dados brutos. 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6197/FOLDER_2012.jpg>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco*: parâmetros curriculares. Recife, 2012b.

_____. Secretaria Executiva de Gestão da Rede**.** *GRE Recife Norte*: estabelecimentos de ensino 2013 [tabelas**]**. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4324/rel_escolas_gre_recifenorte.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Componente curricular*: educação e trabalho. Recife, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade*? São Paulo: M. Fontes, 1988.

QUEIROZ, Raquel de. *Educação integral em Pernambuco*. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em:<https://www.google.com.br/ ?gws_rd=ssl#q=proemi++PERNAMBUCO+ppt>. Acesso em: 28 out. 2015.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade***,** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em:<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-iblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado*: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Concepção do ensino médio integrado: anexo. In: PARÁ. Secretaria de Estado e Educação. *O ensino médio integrado no Pará como política pública*. Belém: Seduc, 2009.

_____. Trabalho, práxis e formação integrada: categorias de análise de projeto educacionais em disputa no Brasil. In: SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira; LAUDARES, João Bosco. *Diálogos conceituais sobre o trabalho e educação*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 81-103.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS**.** Carta das Cidades Educadoras: documento. *Cadernos Cenpec*, n. 1, p. 156-161, 2006. Disponível em: < cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/165/194>. Acesso em: 9 mar. 2015.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. *Plan educación para todos Venezuela*: balance nacional y programa de trabajo. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica*: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 34-48.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/parametros-curriculares-e-ef-brasileira.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2015.

RODRIGUES, Edgar. *História do movimento anarquista no Brasil*. Piracicaba, SP: Ateneu Diego Giménez, 2010.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 2, p. 259- 282, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/02.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

RODRÍGUEZ CARRILLO, Fernando. Escuela Inclusiva vs Escuela de Tiempo Completo. In: BARRAZA MACÍAS, Arturo (Coord.). *Modelos escolares contemporáneos*: su abordaje a través de análisis comparativos. México: Instituto Universitario Anglo Español Posgrado, 2012.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice P. Santos; ROAZZI, Antonio. Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 631-640, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a03.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

SAMPAIO, Wilson Correia. *Gramsci*: política e educação. Maceió, AL: Edufal, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social*: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. *As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas:* o caso do Programa Ensino Médio Inovador no RN. 2013. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/soc/ n12/22262.pdf >. Acesso em: 4 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996. p. 145-155 (Seminários e Debates).

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1.231-1.255, out. 2007a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal*: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009a. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZ, Yves. *Experience et connaissance du travail.* Paris: Éditions Sociales, 1988.

SECCO, Lincoln. *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda, 2006.

_____. *História do PT 1979-2010*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. In: SEMINÁRIO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., ANPED SUL, 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Univali, 2008. v. 1. p. 1-17. Disponível em:< http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/08_50_44_Indicadores_de_qualidade__o_fetiche_da_gestao_por_resultados.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2016.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. *Ensino médio em educação de jovens e adultos – EJA*: desvelando discursos no Projeto Avançar. 2010. 149 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, Divino José da; PAGNI, Angelo. Educação na filosofia de Sócrates. In: PAGNI, Angelo; SILVA, Divino José da. *Introdução à filosofia da educação*: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 19-33.

SILVA, Jadilson Miguel da. *Reformas pró-capital na educação escolar*: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Reestruturaçaõ do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SILVA, Roseane Nascimento da. *Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no estado de Pernambuco*. 2013. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Valdemberg Dias da. *Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar*: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba no estado de Pernambuco. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SIMÕES, Carlos Artexes. A crise de audiência no ensino médio. *2.ª Educação em Pauta*, ago. 2010. Brasília: Instituto Unibanco, 2010a. Todos pela Educação. Entrevista. 1 vídeo (5m58) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOp7YcWL1NA>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Qual a inovação do ensino médio inovador? *Projeto Cala-Boca já morreu*: porque nós também temos o que dizer! Entrevista. nov. 2010b. 1 vídeo (4min34) Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=sfw1UX0Mkks>. Acesso em: 15 abr.. 2014.

SINGER, Andréa. *Os sentidos do lulismo*: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA JÚNIOR, Luiz. FUNDEB: *novo fundo, velhos problemas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: http:<//www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3091--Int.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2011.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Educação e Filosofia***,** Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

THE WORLD BANK. *Brasil*: empréstimo de US$154 milhões para melhorar a qualidade, eficiência e equidade do ensino público em Pernambuco. Washington, 14 abril 2009. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2009/04/14/brazil-us154-million-loan-to-improve-quality-efficiency-and-equity-of-public-education-in-pernambuco-state>. Acesso em: 22 abr. 2014.

THE WORLD BANK. *Uso del tiempo en las Escuelas de Jornada Ampliada de la República Dominicana*. Washington: The World Bank, 2012. Disponível em: <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida-2/2012-reporte-uso-del-tiempo_rdominicana-v2.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

TYACK, David; CUBAN, Larry. *Em busca de la utopia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1977.

UECHI, Suzi Aparecida. *Inglês*: disciplina-problema nos níveis fundamental e médio? 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

URUGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Avances y problemas de la educación uruguaya: 15 avances, 7 desafíos y acciones para el 2014. *Sesión de la Comisión Permanente del Poder Legislativo*, feb. 2014. Disponível em:< http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances__y_desafios_de_la_educacion_uruguaya_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf> Acesso em: 22 abr. 2015.

VALPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia (Coord.). *10 desafios do ensino médio no Brasil*: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: Unicef, 2014.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2012.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Brasil*: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

VERCELLINO, Soledad. La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, v. 16, n. 3, p. 9-36, set./dic. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VICENTINI, Paulo Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVEIROS JÚNIOR, Antonio Francisco de. *Ih!Novador*: o olhar dos professores sobre uma política do ensino médio. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VOESE, Ingo. Sobre as noções de língua e discurso. *Leitura*, n. 30, p. 65-99. jul.-dez. 2002.

WAISELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros*: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129708por.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

WALTER, Nicolas. *O que é anarquismo*? São Paulo: Faísca, 2009.

WERTHEIN, Jorge. *Palestra de abertura do Seminário Cultura e Paz*: violência, política e representação nas Américas. Austin, 2003. Disponível em: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/werthein-por.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação*: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ESTUDO EXPLORATÓRIO: ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL PARA O ESTUDO DE CAMPO COM OS ALUNOS DO PEI

Item 1- Identificar as condições materiais da Escola, antes e depois da implantação do PEI.

- Como era a escola antes da introdução do Programa (Escola) de Referência e o que mudou?
- Tem algum professor que saiu da escola depois da Escola (Programa) de Referência?
- Como era a escola antes do ProEMI?

Item 2- Identificar a percepção e participação dos estudantes e respeito das práticas pedagógicas das Erems.

- Quais disciplinas ou clubes vocês acham mais interessante e por quê?
- Mudou alguma coisa nas disciplinas "normais"[190] por causa de ProEMI?
- Observei que tem alunos que se inscrevem nos clubes e disciplinas, mas não cursam? Por quê?
- As disciplinas e clubes (do ProEMI) parecem não estarem diretamente ligadas aos assuntos (conteúdos) do vestibular? Isto não atrapalha o estudo?[191]
- Vocês participaram do processo de criação e escolha das disciplinas?
- Mudou alguma coisa na relação com os professores depois do ProEMI?

[190] Os termos utilizados no roteiro são os que foram utilizados pelos alunos e professores da escola.

[191] Antes da realização do grupo focal, nas conversas informais, com os professores e gestores, observamos alguns profissionais que apontavam essas práticas como um entrave no tempo disponível para o ensino das disciplinas clássicas.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL PARA O ESTUDO DE CAMPO COM OS ALUNOS DO PEI

Item 1- Identificar as condições materiais da Escola, antes e depois da implantação do PEI.

- Como era a escola antes da introdução do Programa (Escola) de Referência e o que mudou?
- Tem algum professor que saiu da escola depois da Escola (Programa) de Referência?
- Como mudou na escola depois do ProEMI?

Item 2- Identificar a percepção e participação dos estudantes e respeito das práticas pedagógicas das Erems.

- Quais as atividades (disciplinas, clubes, projetos ou oficinas) vocês acham mais interessante e por quê?
- Mudou alguma coisa nas disciplinas "normais"[192] por causa de ProEMI?
- Observei que tem alunos que se inscrevem nas atividades (projetos, clubes, disciplinas, laboratórios e oficinas), mas não cursam? Por quê?
- Vocês participaram do processo de criação e escolha das atividades?
- Mudou alguma coisa na relação com os professores depois do ProEMI/PEI?
- O que vocês aprenderam com as aulas dos clubs, disciplinas, oficinas ...?

[192] Os termos utilizados no roteiro são os que foram utilizados pelos alunos e professores da escola.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E O COORDENADOR DO PROEMI NAS ESCOLAS

1) Quem é o jovem da escola que está matriculado nesta escola?

2) Quais as atividades desenvolvidas antes da implantação do Ensino em tempo Integral, e quais objetivos se buscava alcançar com as práticas desenvolvidas?

3) Quais atividades a escola oferece as alunos no contra-turno?

4) Quem desenvolve essas atividades no contra-turno?

5) Essas atividades são desenvolvidas por quais profissionais (os professores, educadores de ONGs, fundações, institutos ou oficineiros individuais)?

6) Como são desenvolvidas essas atividades? Quais alunos frequentam essas atividades?

7) Com quais recursos (humanos e materiais) são financiadas as atividades do PEI?

8) A escola tem alguma parceria estabelecida com instituições externas à Comunidade Escolar para execução do ProEMI e do PEI?

9) Quais as atividades demandas ou que seriam importantes para escola, que ainda não foram implantadas, quais os motivos da não inserção das ações?

10) Quais práticas vividas nas escolas atuais foram objeto de discussão, pelos professores e ou alunos, e antes de sua implementação?

11) Qual o projeto desenvolvido pela escola antes da implantação da escola de tempo integral? (objetivos, prática docente, participação juvenil, etc)?

12) Quais as melhorias estruturais que os programas (PEI e ProEMI) trouxe para as escolas?

13) Como foram desenvolvidas as ideias, projetos, ações do PROEMI?

14) Quais as fontes financeiras das escolas hoje?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS EREMS

A justificativa para inclusão de cada questão no roteiro de entrevista direcionado aos professores está como nota de rodapé.

1) O que lhe motivou a fazer parte de uma escola de referência? Do tempo integral? Programa Integral?[193]

2) Quais práticas ligadas ao PROEMI você desenvolvem e como foi construída a proposta?

3) Quando a escola se tornou integral, ocorreu alguma reforma na estrutura física (adequação e ou ampliação dos espaços físicos) da instituição?[194]

4) De que forma as práticas do PEI e ou do PROEMI ("As práticas do tempo integral") colaboram para formação dos alunos da escola (ou da comunidade)?[195].

5) Qual a sua concepção de (sobre) a educação integral?[196]

6) Quais mudanças você teve que realizar na sua prática de sala de aula e na escola para se adequar ao horário integral?

7) Como ocorre o processo de avaliação das atividades do tempo integral (clubes, oficinas, núcleos de pesquisa e disciplinas complementares)?

[193] Identificar as motivações pessoais e profissionais dos professores para participarem do PEI, e fim de captar o projeto de atuação político-social dos docentes.

[194] Verificar se houve a adequação planejada da estrutura arquitetônica das escolas para a ampliação e diversificação das práticas pedagógicas e da permanência dos alunos na escola.

[195] Todos os professores entrevistados acreditavam no valor social das atividades que desenvolviam. Os questionamentos e problemáticas (de) anunciadas pelos docentes, usualmente, estavam relacionados às condições materiais (obtenção de recursos didáticos, carência de estruturas físicas das escolas e posição salarial desqualificada dos professores do PEI) efetivação das atividades dos Programas.

[196] Captar a concepção de educação de educação integral que dar sentido as práticas realizadas pelos professores que participam do ProEMI.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA GRE NORTE RECIFE E A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

1) O que é o Programa de Educação Integral de Pernambuco. Quais os seus objetivos e práticas?
2) Quais as diferenças políticas e pedagógicas entre as EREMs e o PROCENTRO?
3) Qual o perfil do professor das EREMs?
4) Quais as principais dificuldades pedagógicas e administrativas das escolas integrais?
5) Quais são os resultados sociais obtidos para a educação do Estado a partir da implantação das EREMs?
6) Alguma EREMs ou escola regular oferta curso de caráter profissionalizante?
7) Como tem se realizado a manutenção financeira das EREMs? Quais os recursos disponíveis?
8) Quais foram os critérios para seleção das escolas que se tornariam EREMs e depois como e porque se processou a adesão ao ProEMI?
9) As escolas passaram por um processo de discussão dos documentos do PEI e ou do ProEMI ?
10) Os professores modificaram suas práticas de ensino nas disciplinas “tradicionais” (do currículo comum) depois da implantação do PEI e do ProEMI?
11) Quais as principais transformações no currículo partir da implantação do PEI e do ProEMI?
12) Nos relatórios elaborados pelas escolas, quais os avanços e limitações do ProEMI e PEI apresentados pelas instituições?
13) Os professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas têm participado da formação do pacto de fortalecimento do ensino médio? Quais seus impactos visíveis no trabalho das escolas?
14) É possível a ampliação da jornada de ensino em toda rede pública? Como afirma o discurso governamental? Como se realizaria este processo?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CARLOS ARTEXES SIMÕES

- Como surgiu o ProEMI? Quem idealizou o projeto? Quais eram objetivos políticos e pedagógicos do programa?
- Quem participou da discussão? Algum Grupo de trabalho? Qual a sua participação neste processo?
- O que o programa apresenta de novo (e melhor) em relação às propostas políticas reformas de ensino médio dos governos anteriores?
- Quais os empates políticos vividos durantes na elaboração das propostas?
- Como foi pensado o processo de implantação nos Estados? Existiam prioridades e critérios para a implantação? Quais?
- Durante o processo (etapas) de implantação nos Estados, o programa passou por transformações? Existe diferença entre o projeto idealizado e o que vem sendo implantado nas escolas?
- Quais objetivos parecem ter sido alcançados (ou encaminhados) e quais os limites?
- Qual relação entre o ProEMI e o pacto de fortalecimento do ensino médio?
- Como se processa a relação entre a Categoria ou Conceito Inovação, na perspectiva da escola unitária, e a diversidade teórica-político-pedagógico dos programas estaduais.

ANEXO A – DOCUMENTOS-DENÚNCIAS DO SINTEPE

(Informações referentes ao ano de 2013 e três primeiros meses de 2014)

DOCUMENTO 1 - **"Na Escola Augusto Severo falta água, fardas e kits escolares"**

Diferente da propaganda governamental que afirma que as escolas estaduais funcionam, quando na verdade quem vivencia o processo pedagógico, seja professor, pai e aluno, sabe que a verdade é bem diferente. Nem precisa andar muito para constatar de fato, os problemas das instituições. A exemplo da Escola Augusto Severo, em Piedade, Jaboatão dos Guararapes, que falta água nos banheiros de uma forma que os estudantes que usam os sanitários não têm como lavar as mãos. Além desse problema, desde sexta-feira não tem água para beber, e por isso, estão largando mais cedo. E as denúncias não terminam por aí, os alunos da unidade escolar não receberam fardas nem o kit contendo caderno, caneta, lápis e borracha.

Disponível em: <http://sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3923-falta-agua-fardas-e-kits-escolares-na-escola-de-referencia-augusto-severo>. Acesso em: 17 mar. 2014.

DOCUMENTO 2 - **Alunos da Escola Zequinha Barreto fazem rodízio por falta de cadeiras**

A educação tecnológica, proposta do Estado de Pernambuco, ainda não chegou à Escola Zequinha Barreto, no Conjunto Dom Helder, em Piedade. Lá, faltam bancas e os alunos são obrigados a fazerem rodízio para assistir aula. Mais de mil alunos para aprender terão que revezar nas salas porque não existem cadeiras suficientes. Indignados, os profissionais em educação da unidade escolar, dizem: o governo cobra tanto dos professores e uma coisa tão básica que uma cadeira, não oferece.
Disponível em: http://sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3656-alunos-da-escola-zequinha-barreto-fazem-rodizio-por-falta-de-cadeiras. Acesso em: 12 jun. 2014.

DOCUMENTO 3 – **"Secretaria de Educação tenta terceirizar reforço escolar"**

Na tentativa de buscar melhores índices em provas externas (a exemplo do Idepe, Ideb e Prova Brasil), a Secretaria de Educação do Estado está dando ênfase no reforço escolar das disciplinas de Português e Matemática. Com isso, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco começou a receber as mais variadas denúncias sobre os procedimentos adotados pela SEE.
Entre elas, a mais grave ocorreu na Escola Estadual Educador Paulo Freire, no bairro do Bongi, no Recife. Informações apuradas pelo Sintepe dão conta de que alguns professores que se negaram a dar aulas de reforço de Português e/ou Matemática foram convidados a se transferir da unidade escolar. Para ocupar o lugar deles, a direção chegou a cogitar a adoção de minicontratos temporários apenas para as aulas de reforço.

Já na **Escola Pintor Lauro Villares**, no bairro dos Torrões, no Recife, a direção da unidade escolar inseriu professores de reforço durante as aulas regulares. Um professor que preferiu não se identificar afirmou que chegou a reclamar junto à direção da escola, para que a medida fosse suspensa, uma vez que a presença do professor estava atrapalhando o desenvolvimento do conteúdo programático, o que poderia prejudicar o planejamento anual da disciplina.

Outro exemplo ocorreu na Escola Estadual Padre Deon, na Caxangá. Alunos dos 3os anos do Ensino Médio chegaram a ter dois professores em sala de aula. Um aplicando o conteúdo programático e outro dando aula de reforço. Além dos casos ocorridos na Região Metropolitana do Recife, as denúncias se estendem a escolas de Petrolina, no Sertão, e Caruaru, no Agreste.

Disponível em: <http://sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3765-secretaria-de-educacao-tenta-terceirizar-reforco-escolar> . Acesso em: 12 jun. 2014.

DOCUMENTO 4 - **“Estudantes da Dom Vital reivindicam permanência de diretor”**

Insatisfeitos com a postura da Secretaria de Educação de substituir o diretor da Escola Dom Vital, em Casa Amarela, por uma nova gestora que não é da comunidade escolar, os estudantes resolveram de forma pacífica, mostrar suas revoltas, suas indignações através de atos realizados na Seduc e na frente da unidade escolar.
Segundo os estudantes da unidade, o nível de conhecimento está acima da média e com essas mudanças é possível que gere uma queda no rendimento escolar, além da possibilidade do comprometimento das verbas que a unidade recebe, devido à troca da gestão. "A Secretaria de Educação fez todo mundo de palhaço, porque fomos para lá reivindicar que Arnaldo continuasse na direção, eles disseram que o diretor iria continuar e pouco tempo depois, falaram da saída do gestor. Há um descaso com os alunos e professores", revelou a estudante Patrícia Correia, de 17 anos.
A estudante ainda enfatiza que toda vez que a escola está se desempenhando a Secretaria de Educação toma medida para coibir o desenvolvimento das instituições. A consciente menina faz questão de argumentar que os gestores não conhecem a realidade das instituições por viverem trancados em salas e preocupados apenas com números, cumprem apenas metas.
Depois de inúmeras idas e vindas, ficou acertado entre as várias partes envolvidas que a nova gestora vai assumir a direção e Arnaldo, o ex-diretor, fará parte da equipe como adjunto.

Disponível em: <http://sintepe.org.br/site/v1/index.php/protesteja/56-escola/3556-dom-vital>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ANEXO B – NOTÍCIAS PUBLICADAS NO SITE DA FUNDAJ

Salas interativas e de língua inglesa são inauguradas na EREM de Barreiros
Cada espaço tem 40 metros quadrados e comporta 45 estudantes

Assessoria de Comunicação - 30/10/2012 16h2

Créditos: Divulgação

Pensando no melhor aprendizado do estudante, a Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Anthenor Guimarães, localizada no município de Barreiros, inaugurou duas salas climatizadas e totalmente equipadas com ferramentas de última geração onde serão oferecidas aulas de robótica e língua inglesa. Cada sala possui 40 metros quadrados e comporta 45 estudantes.

A sala interativa está montada com lousa digital, home teather, data-show, wi-fi e Lego Zoom, com ênfase em robótica. Já a de inglês, conta com livros de literatura no idioma lecionado, dicionários, jogos pedagógicos, som e data-show. "Quatro estudantes da nossa escola já foram para o Ganhe o Mundo. Foi pensando na qualificação do aprendizado de todos que preparamos estas salas. Elas vão deixar as aulas mais dinâmicas e isso com certeza vai ajudar muito aos que pretendem ganhar o mundo também", relata o gestor da unidade, Tarcísio Paixão.

Os equipamentos foram adquiridos com recursos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e do Programa de Educação Integral, através da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP). As salas também estão disponíveis para outras escolas da região.

Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=864>. Acesso em: 26 fev. 2014.

ANEXO C – NOTÍCIAS PUBLICADAS NO SITE PSTU-PERNAMBUCO

PROTESTO CONTRA O FECHAMENTO DE TURMAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS

FEVEREIRO 27, 2013.

Por: Maria Albênia Silva

Ativista da Educação e Oposição ao SINTEPE

Após ato de protesto realizado pela Comunidade de Roda de Fogo em frente a Secretaria de Educação dia 6 de dezembro de 2012, contra o fechamento de turmas da Escola Lauro Villares, formou-se uma Comissão para resolver a questão da escola citada e de outras com problemas semelhantes.

Escolas que foram denunciadas na reunião com a SEDUC-PE (Ângela Leocádia, e representantes das GREs):

Esc. Vale das Pedreiras /Camaragibe – Fechamento de turmas anos iniciais, embora com grande demanda. Não há escolas municipais nas proximidades. Apresenta problemas na estrutura física da quadra.

Esc. Perpétuo Socorro/Camaragibe – Fechamento de turmas anos iniciais, não há outra escola nas proximidades.

Esc.Manoel Borba/Boa Viagem- Fechamento de turmas no turno da tarde onde era oferecido o Ensino Fundamental I. A intenção é fechar a escola.

Esc.Bartolomeu de Gusmão/ Boa Viagem– Encerramento de turmas do Fundamental I

Esc.Rubem Moreira / Cajueiro Seco- Prazeres- E, onde a encerramento de matrícula do Fundamental II de turno da manhã onde a demanda é maior. No noturno foram extintas 7 turmas de Ensino Médio.

Esc.Epitácio André Dias/Jaboatão- Fechamento de turmas Fundamental II.

Esc. Pintor Lauro Vilarres/ Roda de Fogo- Fechamento de turmas do Ensino Médio para obrigar os alunos a se matricularem na escola de Referência Diário de Pernambuco.

Esc. Olinto Vitor / Várzea- Fechamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

Esc. Trajano Chacón/Cordeiro- Fechamento de turmas de EJA no turno da noite.

Esc.Diário de Pernambuco- Engenho do Meio- Fechamento de turmas de EJA a noite.

Esc. Cristo Rei /Torre- Prédio alugado – Fechamento de turmas anos iniciais . Segundo orientação da GRE a escola só funcionará até o ano de 2013.

Esc. Samuel Gonçalves /Prado- Fechamento de turmas anos iniciais- funcionará até 2013.

Esc. Padre Dehon /Iputinga- Prédio alugado, a igreja pediu o prédio a por orientação da GRe funcionará até 2013.

Esc. Fernandes Vieira /Iputinga – Fechamento de turmas de EJA.

Esc. São Domingos/Iputinga- Fechamento de turmas dos anos iniciais, funcionará até 2013.

Esc. Creuza Barreto Dornelas Câmara/Torre – Fechamento de turmas anos iniciais –funcionará até 2013.

Esc. Oscar Carneiro /Camaragibe- Fechamento de turmas 6ªano (5ª séries) não há outra escola nas redondezas. O governo vai transformar a Esc. em Escola de Referência. Alunos que não puderem ficar na escola de horário integral terão que ir estudar em outras escolas em bairro distantes.

Esc. Antonio Correia/ Camaragibe- Fechamento de turmas do Fundamental I

Esc. Conselheiro Mac Dowell/Camaragibe Fechamento de turmas do Fundamenta II

Esc. Santa Sofia/Camaragibe- Fechamento de turmas do Fundamental II (das 12 turmas, restam apenas 6).

Escola Colônia dePescadores /Brasília Teimosa- Fechamento das turmas de EJA (Fundamenta I)

Esc. Torquato Castro- Aldeia/Camaragibe- Não oferece Ensino Médio. Os alunos que terminam a 8ª série são obrigados a ir para o Programa Travessia ou para a Escola Integral Tito Pereira. Não há outra escola nas redondezas.

Escola Tito Pereira/Aldeia-Camaragibe- O governo transformou em Escola de Referência (horário integral). A direção da Escola botou para fora as turmas de Travessia que lá funcionavam à noite. A escola está ociosa no noturno e os alunos obrigados a estudar na Escola Torquato. Não há outra escolha.

Escola Eliseu Pereira/Palmares-PE- Fechamento de turmas do Fundamental. Há muita demanda de alunos e não há outra nas proximidades.

Lembro que, há várias outras escolas em todo estado com problemas semelhantes. Estas foram as que, no curto intervalo de tempo o pessoal da Comissão conseguiu levantar. Das escolas citadas, a GRE/SEE-PE apontou solução para poucas. São elas:

Escola Vale das Pedreiras e Antonio Correia em Camaragibe, continuaram fazendo matrícula para as séries iniciais, isto porque vão virar "Escola Polo", isto porque não há outra na comunidade, nem há perspectiva de construir-se outras unidades.

Lauro Villares/Roda de Fogo- funcionará mas, a GRE/SEDUC já entregou-nos um documento afirmando que oferta é somente até esse ano. O governo não garante o funcionamento das turmas do Médio para o próximo ano.

Oscar Carneiro/Camaragibe- garante a matrícula das 5ª séries (anos iniciais fundamental I) mas, também só esse ano. O governo vai transformar a escola a todo custo em Referência.

O que ouvimos nas reuniões (dia 6, 7 e 13 de dezembro) da Secretaria Executiva de Gestão Margareth Zaponni da Sec. Educação do Estado(agora ela é Secretaria de Educação de Ipojuca) foi que, não se cria Escola de Referência nem se fecha turmas sem antes consultar a comunidade escolar e tudo legalizado por meio de ata. Disse também que, a secretaria só se fecha turmas quando a escola não apresenta demanda.

Tudo ''inverdade'' na Escola Santa Sofia, digo porque trabalho nessa escola fizeram uma reunião às portas fechadas sem consulta alguma, os professores foram os últimos a saber.

A mesma coisa aconteceu na Oscar Carneiro onde Mariano trabalha, não houve consulta, não há outra escola por perto e vão transformar a unidade em Referência. Há uma demanda imensa de alunos isto porque a escola municipal José Collier transfere automaticamente os alunos que concluem a 4ª série

(Fundamental I) para a Oscar Carneiro para iniciar a 5º (Fundamental II) .

Na Vila da Fábrica só há essas duas escolas, uma do município e a outra do estado, mesmo assim o governo vai deixar de ofertar o Ensino fundamental (5º a 8ª) e deixar a escola só com Ensino Médio/Referência/Integral.

A falta de transparência nas mudanças que a secretaria anda fazendo nas escolas, apareceu na fala de todos os que levaram as denúncias para as reuniões.

Escolas de Referência

As Escolas de Referências - Escolas de horário integral. Essas unidades não estão sobre a orientação das GREs. É um programa do governo do estado com várias empresas privada e que usa profissionais da rede.

Os professores passam por um processo seletivo antes de entrar nessas escolas, fazem curso, entrevista e passam pela avaliação do currículo. Algo extremamente absurdo uma vez que os professores são concursados inclusive já tendo passado pelo processo probatório.

Professores que não apresentam o ‘’perfil’’ desejado pelo Estado não entram no Programa. Há professores com um bom currículo, que tirou boa nota nas provas mas, foi’’ derrubado’’ na entrevista.

Como a maioria dos professores da rede possuem dois vínculos, os que trabalham na escola de horário integral precisam cumprir o outro vínculo obrigatoriamente à noite já que passam o dia na Escola de Referência. Cansaço, estresse e má rendimento à noite é queixa comum entre esses profissionais.

Outra coisa, na escola de Referência não podem acumular faltas assim estes, quase não vão ao médico, não participam de assembléias, paralisações, greves, atividades sindicais, etc.

Enfrentam dificuldades quando precisam sair de licença ou afastar-se por qualquer outro motivo. O governo exige que o substituto faça um curso além disso, para substituir um professor da escola de horário integral, o substituto tem que trabalhar só a noite e ter o dia livre. Coisa incomum em nossa categoria.

Não consta em documentos mas, professores dizem que nas capacitações há uma intensa ‘’lavagem cerebral’’ direcionadas às mulheres para que estas não engravidem. Os filhos são vistos como um empecilho, são as mulheres que normalmente faltam quando estes adoecem. E a maternidade, implica em afastamento prolongado das funções.

Reuniões, encontros, festas, acontecem aos sábados, as aulas não podem parar.

Fala-se que nessas escolas alunos assistem aulas pela manhã e a tarde são envolvidos em projetos. Mas, nem sempre isso acontece, alunos da Tito Pereira disseram-me que,muitas vezes assistem aulas os dia inteiro, que isso é cansativo e desmotivador, a escola também não dispõe de acomodações para descanso, nem possui sanitários suficientes para atender a todos que ficam o dia inteiro na escola e precisam tomar banho.

Há denuncias no Sintepe sobre a questão do assédio moral nessas escolas. Professores dizem que as direções são perversas, fiscalizadoras e autoritárias. As direções são indicadas pelo governo.

A escola é mantida por diversos parceiros privados: Philips, São Mateus, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Sena, Grupo Gedau, ICE (Instituto de Co- responsabilidade pela Educação) são apenas alguns desses.

ICE tem como presidente,Marcos Magalhães ex-preseidente da Phillips na América Latina. Esse empresário foi um dos idealizadores das Escolas de Referência em PE. Contribui para montar a aparelhagem técnica(computadores, data-show, etc) dessas escolas. É um empresário que discute e elabora projetos para educação. Ano passado foi chamado pela Globo junto com Margareth Zaponni para discutir sobre eleições para diretores. Disse ele que PE Ana muito atrasado, os diretores não tem visão de gestão, a escola precisa ser vista como uma empresa, que tem de dar lucros e que, os alunos não aprendem porque os professores não sabem. Precisa-se se formar uma ‘novo modelo’ de professor, para atuar na educação. O professor precisa se ‘’reciclar’’.

Interessante é que verificar que, as expressões acompanham a visão mercadológica na educação.

A palavra **diretor** foi substituída por **gestor.** Deixa-se de fazer uso da palavra **eleição.** O termo que aparece no decreto é **consulta pública**.

Documento Disponível em: <http://pstupe.org/protesto-contra-o-fechamento-de-turmas/>. Acesso em: 30 set. 2014.

ANEXO D – COMPONENTE CURRICULAR: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, PERNAMBUCO

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Componente Curricular: Direitos Humanos e Cidadania

Ementa: Compreensão das bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos, da reconstrução histórica no processo de afirmação dos Direitos Humanos na sociedade brasileira, despertando nos alunos o interesse no debate e na participação em questões afetas à cidadania e à vivência plena dos direitos e contribuindo para o desenvolvimento de responsabilização.

Objetivo: Oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos.

I. Unidade

Direitos Humanos

O objetivo desta unidade é analisar os fundamentos e concepções de direitos humanos, cidadania e democracia, oportunizando o conhecimento e o debate sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seus princípios e valores.

- Fundamentos históricos dos Direitos Humanos: conceito de Direitos Humanos, Cidadania e Democracia
- Direitos civis e políticos
- Direitos econômicos e sociais
- Direitos de solidariedade
- Conhecendo a legislação: A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Sugestões metodológicas

- Construção conceitual utilizando a Mandala dos Direitos Humanos. Respondendo à questão *o que são Direitos Humanos?* Os alunos apresentam imagens retiradas de revistas e jornais que explicitem cada Direito Humano estudado e formam um painel circular.
- Discutir os direitos civis, políticos, econômicos e sociais a partir das experiências dos alunos e de situações do cotidiano, utilizando diversas linguagens de expressão (música, poesia, dança, teatro, textos literários, de jornal, charges, pintura, etc.).

II. Unidade

A evolução dos Direitos Humanos no Brasil

Objetivo da unidade: Discutir o movimento histórico de incorporação dos Direitos Humanos na legislação brasileira, sua importância na construção das lutas sociais e na constituição de

novos sujeitos de direito e a participação das diferentes mídias no processo de construção dos conceitos e concepções sobre Direitos Humanos.

- A legislação e os Direitos Humanos no Brasil
- Movimentos sociais e Direitos Humanos no Brasil (ênfase no movimento estudantil)
- As mídias e as diferentes de respeito ou desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil
- Conhecendo a legislação: Direitos dos portadores de deficiência e dos idosos; Direitos da Criança e do Adolescente.

Sugestões metodológicas

- Pesquisa abordando a legislação e os Direitos Humanos no Brasil, partir de diversas fontes, solicitando reflexões individuais e coletivas.
- Apresentação do material coletado pelos alunos e alunas para análise e discussão.
- Entrevista e/ou palestra com representantes de diferentes movimentos sociais que atuam na cidade, seus objetivos, lutas, avanços e importância na defesa dos Direitos Humanos.
- Análise e discussão do papel do grêmio escolar como espaço de construção de valores democráticos e participação cidadã, relacionando aos movimentos estudantis.
- Entrevista com representantes do Grêmio Escolar e/ou jovens envolvidos no movimento estudantil.
- Discussão de dilemas éticos que estão subjacentes ao papel da imprensa ao apresentar notícias relacionadas aos Direitos Humanos.

III. Unidade

Preconceito, racismo e desigualdade no Brasil

Objetivo da unidade: Contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica da exclusão social das populações indígenas e afro descendentes no Brasil, promovendo o desenvolvimento da consciência da necessidade de erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e combate a todas as formas de preconceitos e discriminação.

- O que são racismo e preconceito no Brasil
- A luta dos povos indígenas e a violação dos seus direitos
- Quilombo – espaço de resistência de negros e negras
- A exclusão socioeconômica da população afrodescendente no Brasil
- Conhecendo a legislação: A lei contra o racismo

Sugestões metodológicas

- Estudo da situação indígena e negra no Brasil, enfatizando o processo de resistências dessas populações.
- Investigação o tema, análise das informações e debate.
- Elaboração de painéis informativos.
- Análise crítica de representações de índios, negros e negras em músicas, literatura, filmes e outras formas de expressão, visando desvelar preconceitos e discriminações.
- Exercício autobiográfico a partir de experiências de discriminação e racismo vivenciado por alunos e alunas.

- Debate sobre práticas de inclusão e exclusão de índios, negros e negras, com ênfase nas ações afirmativas.

IV. Unidade

Equidade de gênero

Objetivo da unidade: Promover o debate sobre a importância da construção da igualdade nas relações de gênero na sociedade brasileira e do combate a todas as formas de violência e discriminação contra a mulher.

- Os conceitos de gênero e de relações de gênero
- Enfrentamento da violência contra a mulher
- As relações de gênero e o mundo do trabalho
- Conhecendo a legislação: A Lei Maria da Penha

Sugestões metodológicas

- Debate sobre as práticas discriminatórias contra a mulher observadas por alunos e alunas no seu cotidiano.
- Entrevista com representantes engajadas no movimento de mulheres na cidade, visando a discussão sobre a condição feminina, a (des)valorização do trabalho da mulher, em relação ao trabalho masculino, abordando a equidade de gênero no contexto dos Direitos Humanos.
- Análise de filmes, propagandas, músicas e outras expressões que desvalorizam a mulher.
- Análise de dados sobre a violência contra a mulher no mundo, no Brasil e em Pernambuco e das medidas legais de proteção dos direitos da mulher, de superação da discriminação de gênero e de enfrentamento de todas as formas de violência, particularmente da violência doméstica.
- Estudo e análise da Lei Maria da Penha.

Bibliografia Básica

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. *Os direitos humanos na sala de aula*: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*: discutindo as relações sociais. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal n.º 11.340/2006, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8.º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Entrada em vigor em 22 de setembro de 2006.

CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Org.). *Educar em direitos humanos*. Rio de Janeiro: D& P, 2000.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.
COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. *Cidadania para principiantes*: a história dos direitos do homem. São Paulo: Ática, 2004.

Bibliografia Complementar

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Construindo a cidadania*: desafios para o século XXI. Capacitação em Rede. Recife: RBDH, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. *Afirmação histórica dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL

- www.**direitoshumanos**.usp.br
- www.dhnet.org.br
- www.onu-brasil.org.br/documentos
- www.rndh.gov.br
- www.mndh.org.br
- www.**onu**-brasil.org.br/obrasilna**onu**.php
- www.**unesco**.org.br
- acaoda**cidadania**.infolink.com.br
- boletim**gajop**.blogspot.com