

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO AGRESTE PERNAMBUCANO:
ANALISANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM
ENSINO MÉDIO - EREM**

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneas

Adriano Carvalho Cabral da Silva¹
John Mateus Barbosa²

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada *JUVENTUDE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: analisando as Escolas de Referência em Ensino Médio – Uma experiência de educação integral?* Nela, estudamos a concepção pedagógica do Programa de Educação Integral (PEI), nos atendo às implicações da efetivação de suas propostas no interior das EREMs. O estudo divide-se em três etapas articuladas: *Exploratória*, onde contextualizamos as determinações do Ensino Médio (em tempo) integral no Brasil, efetivando também uma análise dos documentos norteadores da dimensão pedagógica do PEI; *Produção dos dados*, a partir de entrevistas com os sujeitos das EREMs; e *Análise dos dados*, como fase dinâmica da pesquisa, que perpassa todas as outras fases. Nos resultados parciais, demonstramos como o modelo de avaliação adotada pelo PEI influencia na construção de seus objetivos. Tais objetivos funcionam de acordo com as determinações dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, etc.), tendo por intuito central a formação de um novo tipo de indivíduo – flexível e polivalente – adaptado às exigências do setor produtivo sob os moldes do toyotismo.

Palavras-chave: Ensino Médio; Juventude; Educação Integral.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales de la investigación titulada *JUVENTUDE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: analisando as Escolas de Referência em Ensino Médio – Uma experiência de educação integral?* En él, se estudia el concepto pedagógico del Programa de Educação Integral (PEI), tenemos en la realización de las implicaciones de sus propuestas dentro EREMs. El estudio se divide en tres pasos articulados: exploratoria, donde las determinaciones contextualizados de la escuela secundaria (en el tiempo) integrales en Brasil, también efectuar un análisis de los documentos rectores de la dimensión pedagógica de la PEI; Los datos de producción de las entrevistas con los sujetos de EREMs; y el análisis de datos, como fase dinámica de la investigación, que impregna todas las demás fases. En los resultados parciales, demostramos cómo el modelo de evaluación adoptado por PEI influye en la construcción de sus metas. Estas metas operan de acuerdo con las disposiciones de los organismos internacionales (FMI, Banco Mundial, etc), con el objetivo central de la formación de un nuevo tipo de individuo - flexible y versátil - adaptada a los requerimientos del sector productivo en el marco del toyotismo.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Juventud; Educación Integral.

1 Graduando em Pedagogia (UFPE/CAA), membro do Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR), bolsista FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco)

2 Mestrando em Educação Contemporânea (UFPE/CAA)

Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada *JUVENTUDE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: analisando as Escolas de Referência em Ensino Médio – Uma experiência de educação integral?* O estudo atual responde a questões não contempladas em pesquisa realizada anteriormente – *A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: Uma experiência de educação integral?* – estudando a concepção pedagógica proposta pelo Programa de Educação Integral – PEI (Lei Nº 125/08), analisando a concepção de educação integral que permeia a proposta e buscando confrontar a concepção de educação integral prevista nos documentos com a fala dos gestores, professores e estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Ambas as pesquisas tiveram o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

Trazendo de forma breve os resultados obtidos em nossa pesquisa anterior, os quais justificam a presente pesquisa, constatamos que a origem da política de educação (em tempo) integral no estado de Pernambuco se deu durante o governo Jarbas Vasconcelos, a partir da reforma do Ginásio Pernambucano (GP), no período de 1998 a 2004. Esta reforma caracterizou-se como uma parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), presidido pelo Dr. Marcos Magalhães, ex aluno do GP e então presidente da Phillips para a América Latina. A reforma do GP se caracterizou de forma infra e superestrutural, revitalizando suas instalações, bem como propondo um novo modelo de gestão com influências diretas em seu âmbito pedagógico.

A pretensão da parceria Secretaria de Educação & ICE com a reforma do GP era de disseminar a experiência por todo o estado de Pernambuco, através do desenvolvimento de “uma rede de escolas de Ensino Médio públicas, porém não necessariamente estatais”. Com isso, em 2003, através do Decreto Nº 25.596/2003 tem-se a institucionalização da proposta, com o GP sendo intitulado de Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP. Em 2004, surge o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimentais – PROCENTRO, através do Decreto Nº 26.307/2004, o qual criou mais 13 centros de ensino experimentais no estado.

Já em 2008, durante o governo Eduardo Campos, o Decreto Nº 26.307/2004 foi revogado e substituído pela Lei Nº 125/2008, que instituiu o Programa de Educação Integral –

PEI e criou as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs. As novas medidas se consolidaram na agenda governamental e a política de educação (em tempo) integral, tornando o PEI um programa estratégico. O número das escolas que trabalhavam com essa proposta aumentou, a oferta de vagas foi ampliada e a modernização da gestão foi aprofundada no âmbito do Programa de Modernização da Gestão para todos os setores da máquina governamental.

Atualmente se tem em atividade 260 EREMs, 122 funcionando em período integral (40 horas semanais) e 138 em período semi-integral (32 horas semanais). As mesmas estão dispostas entre 160 municípios, atendendo cerca de 150.000 estudantes do ensino médio.

Diante destes dados, observamos que para a reforma do GP e criação do PROCENTRO houve uma forte influência do modelo de escola *charter* desenvolvido em solo estadunidense, tendo por característica central o modelo de gestão compartilhada, o que Freitas (2012) define como “gestão por concessão”, onde o espaço público é gerido pelo setor privado. Vale ressaltar que esta experiência fez com que a década de 90 nos Estados Unidos fosse considerada como “a década perdida para a educação” (Ibid.).

Para o estudo e análise da concepção pedagógica das EREMs, nos embasamos nas construções de Freitas (1995) acerca da organização do trabalho pedagógico. Para ele “[...] a escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico da escola [...]” (FREITAS, 1995, p. 58). Nesse caso, a categoria central para a análise da organização do trabalho pedagógico se constitui do eixo avaliação/objetivos, pois segundo Freitas (1995), a avaliação terá o controle sobre os objetivos a serem elencados para a educação. Ressalta ainda que a própria acontece por meio de um tripé: “avaliação instrucional, disciplinar e de valores” (Idem, pp. 224-225), estando este tripé condicionado à avaliação mais ampla, institucional. Percebemos uma proximidade com o contexto das EREMs quando é ressaltada a importância afirmativa que os índices de desempenho, como o IDEB³ e o IDEPE⁴, têm para o programa.

Dando continuidade às investigações sobre a educação integral no PEI, pretendemos neste estudo analisar a materialização da proposta pedagógica desenvolvida pelas EREMs. Para tanto, estamos ouvindo os sujeitos envolvidos no processo: gestores, professores e estudantes. Pressupomos então que a efetivação dessa proposta não se dê de forma linear, sem inferências por parte de tais profissionais.

3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

4 Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco.

Referencial teórico-metodológico

Nossa pesquisa estrutura-se a partir da abordagem Hermenêutica-Dialética, de acordo com Minayo (1992). Tal abordagem permite que o pesquisador possa entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos como resultados de múltiplas determinações, mas com significado específico. Assim, a busca do pesquisador é “colocar a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica em que é produzida” (MINAYO, 1992, p. 231).

A abordagem Hermenêutica-Dialética tem sua gênese na Teoria Marxista, pretendemos então, nos limites do presente estudo, nos aproximarmos desta teoria. Para tanto, precisaremos valorizar tanto a quantidade quanto a qualidade, nos atendo as contradições existentes na atividade humana, observando principalmente o movimento existente entre parte e todo. Como aspecto fundamentador da teoria, devemos considerar também as relações socioeconômicas que determinam os fenômenos (MINAYO, 2012).

O estudo está dividido em três etapas articuladas: 1) Exploratória; 2) Produção dos dados; e 3) Análise dos dados. De início temos a fase exploratória, onde efetivamos a revisão bibliográfica dos documentos a serem analisados, bem como o levantamento das EREMs situadas no agreste pernambucano. A partir deste levantamento, definimos as três instituições que visitaremos (1) a Escola de Referência em Ensino Médio Severino Cordeiro de Arruda, situada na cidade de Taquaritinga do Norte; (2) Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Sebastião Vasconcelos Galvão, em Limoeiro; e (3) a Escola de Referência em Ensino Médio Dom Miguel de L. Valverde, situada em Caruaru.

A escolha por estas instituições baseou-se no critério espacial, pois, dentro da mesorregião do agreste pernambucano, optamos por escolas que se localizam em microrregiões distintas, sendo elas a *Microrregião do Alto Capibaribe*, a *Microrregião do Médio Capibaribe* e a *Microrregião do Vale do Ipojuca*. Optamos também em escolher uma instituição que funcionasse em período semi-integral. Tais critérios foram elencados com vistas a garantir a maior diversidade possível de dados dentro dos limites de nossa pesquisa, nos dando também a segurança da troca de instituições, utilizando dos mesmos critérios caso ocorra algum imprevisto durante as nossas visitas às EREMs.

Nestas instituições, durante a segunda etapa de nossa pesquisa, temos por intuito entrevistar 15 (quinze) sujeitos, divididos entre 03 (três) gestores, 06 (seis) professores e 06 (seis) estudantes. Nesse caso, entrevistaremos em cada EREM 01 (um) gestor, 02 (dois)

professores e 02 (estudantes). As entrevistas serão semi-estruturadas por julgarmos ser o formato mais adequado para o objetivo de nossa pesquisa ao se propor a escutar estes sujeitos. Nela, são combinadas “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64).

Considerando que buscaremos nas entrevistas identificar a concepção de educação integral dos gestores, professores e estudantes, bem como identificar as formas pela qual as determinações do programa são trabalhadas dentro do espaço escolar, formulamos nossos roteiros de entrevista com base nos resultados obtidos em nossa pesquisa concluída anteriormente, nos textos normatizadores da proposta de educação do PEI e em nosso referencial teórico.

Dos documentos normatizadores da proposta de educação integral do PEI estão as Bases Curriculares Comuns – BCCs do Estado de Pernambuco, as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) para o Ensino Médio – ambas disponíveis no portal da Secretaria de Educação – e a Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral, material específico das EREMs, formulado a partir das BCCs e OTMs, não disponível no portal eletrônico da Secretaria de Educação.

Para a análise dos dados elencamos a categoria avaliação/objetivos, trabalhada por Freitas (1995), como categoria central de nosso estudo, situando a mesma dentro da organização do trabalho pedagógico da escola. Acredita-se que “esta categoria seja chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra categoria importante da didática) está modulado pela categoria avaliação/objetivos” (p. 144). De forma mais direta, “a avaliação é a guardiã dos objetivos” (p. 59). A análise efetivada por meio da categoria avaliação/objetivos nos permitirá uma melhor compreensão acerca dos intuitos da proposta de educação desenvolvida pelo PEI para a juventude pernambucana.

O nosso referencial teórico se constitui de autores que também adotam como método de análise a Hermenêutica-Dialética Marxista. Temos então os trabalhos de Bottomore (2012), Cury (1995), Freitas (2012) e Frigotto (2010) como embasamento para a compreensão do nosso problema a partir de linhas gerais, partindo das determinações históricas da educação. Para analisarmos a proposta pedagógica das EREMs em sua especificidade, elencamos as obras de Duarte (2001), Freitas (1995), Ramos (2011) e Saviani (2011).

As EREMs no agreste pernambucano

De início, estando cientes do caráter empírico de nossa pesquisa, fizemos um breve mapeamento do nosso campo que, além de compreender os portais eletrônicos visitados na primeira experiência de pesquisa sobre o mesmo objeto, abarca também uma grande parte do território pernambucano formado pela mesorregião do agreste.

Pernambuco é composto por 05 (cinco) mesorregiões, sendo elas a *Mesorregião do São Francisco Pernambucano*, a *Mesorregião do Sertão Pernambucano*, a *Mesorregião da Zona da Mata Pernambucana*, a *Mesorregião Metropolitana do Recife* e a *Mesorregião do Agreste Pernambucano*, a qual compreende o nosso campo de estudos.

Esta última é composta pela união de 71 (setenta e um) municípios distribuídos por 06 (seis) microrregiões: Microrregião do Alto Capibaribe, Microrregião do Brejo Pernambucano, Microrregião de Garanhuns, Microrregião do Médio Capibaribe, Microrregião do Vale do Ipanema e Microrregião do Vale do Ipojuca. Com uma área de, aproximadamente, 24.400 Km², representa 24,7% do território pernambucano, tendo uma população de cerca de 1,8 milhões de habitantes⁵.

Neste espaço geográfico temos 72 (setenta e duas) EREMs em funcionamento, das quais 37 (trinta e sete) funcionam em período integral (40 horas semanais), e 35 (trinta e cinco) funcionam sob o regime semi-integral (32 horas semanais). Percentualmente temos 28% do total de EREMs instaladas no agreste pernambucano.

Considerando os limites do presente estudo, optamos por selecionar apenas 03 (três) unidades. Isso não significa escassez de dados, pois, dentre os critérios para a seleção das instituições a serem visitadas, buscamos aquelas situadas em microrregiões distintas, usando o critério espacial como possível garantia de uma maior diversidade de percepções acerca da proposta pedagógica do PEI. Dentre as 03 (três) unidades selecionadas, optamos por 02 (duas) que funcionam em período integral e 01 (uma) que funciona em período semi-integral, visando novamente prezar pela diversidade dos dados, considerando também o fato do período semi-integral, dentro do contexto das EREMs, preceder a instituição da carga horária integral, o que pode nos proporcionar novas visões sobre esse período transitório e suas implicações.

Em nossa pesquisa anterior, o número de EREMs era justamente o mesmo que temos atualmente: 260 (duzentos e sessenta) escolas. No entanto, segundo os dados da Secretaria de

5 Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_do_Agreste_Pernambucano>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

Educação⁶, o número de alunos matriculados subiu de 110.000 (cento e dez mil) em 2013 – período de nossa primeira pesquisa – para 150.000 (cento e cinquenta mil) no presente ano de 2014. Estes dados nos revelam que ocorreu a inserção de 40.000 (quarenta mil) novos estudantes, cerca de 36,4% do total que se tinha em 2013, dentro do mesmo número de escolas. O que nos leva a acreditar que a ampliação do atendimento não está sendo seguido pela ampliação da infraestrutura. Temos nesse caso uma estratégia gerencialista de redução de custos, a qual pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento dos sujeitos submetidos a essas condições, já que a tendência é ocorrer a superlotação das instituições seguida da precarização do atendimento. Tal fenômeno é definido por Algebaile (2012) como a “ampliação para menos”, onde o acesso é expandido juntamente com o número de funções para cada indivíduo, diminuindo a qualidade dos serviços e precarizando o trabalho.

O Ensino Médio a partir das Bases Curriculares Comuns (BCCs) e das Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)

Para o acesso aos documentos aqui analisados – BCCs e OTMs – tivemos o portal eletrônico da Secretaria de Educação como principal fonte de pesquisa. Mais especificamente no Espaço Professor⁷, na sessão de Leis e Orientações, encontramos uma série de documentos que assumidamente têm como propósito orientar a prática docente dos profissionais da rede. Alguns dos documentos são frutos de eventos, palestras, etc.

Fazendo uma breve listagem do que podemos encontrar nesse espaço, temos: Ciclo de Palestras História de Pernambuco, Caderno de Ações para Fortalecimento da Aprendizagem, Cadernos de Orientações Pedagógicas para Educação em Direitos Humanos, algumas monografias produzidas por professores acerca da Educação Especial, entre outros documentos. O referido portal é de acesso livre, qualquer indivíduo pode acessar tais documentos.

Dos documentos lá encontrados, nos dedicamos ao estudo da Base Curricular Comum (BCC) de língua portuguesa e matemática e das Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Médio. A escolha por tais documentos partiu da constatação de que eles serviram de referência para a construção da Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral, documento específico das EREMs.

6 Secretaria de Educação de Pernambuco. Educação Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

7 Espaço do Professor: Leis e Orientações – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

A Base Curricular Comum (BCC) é fruto das atribuições da Secretaria de Educação juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contando também com a parceria de diversas IFES – UNICSUL/SP, PUC/SP, UFPE, UFMG e UEL/PR –, nela há orientações para o ensino de língua portuguesa e matemática em toda a educação básica, da qual o ensino médio faz parte, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96.

As Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Médio (OTMs) disponíveis no portal da Secretaria de Educação têm por objetivo, segundo a secretária executiva de desenvolvimento da educação, a contribuição “de forma crítica, contextualizada e reflexiva para a ação pedagógica e a docência dos que fazem a escola pública no estado de Pernambuco” (MONTEIRO in ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 3). Estas orientações estão subdivididas por disciplinas específicas: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Língua Inglesa, Sociologia, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Educação Física em um documento destinado tanto ao ensino fundamental quanto ao Ensino Médio.

Comparando a BCC às Orientações Teórico-Metodológicas, percebemos que a primeira possui uma estrutura mais criteriosa, apresentando, de fato, o aparato teórico-metodológico que falta nas Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Médio. Estas, por sua vez, apenas elencam conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina no decorrer do referido nível de ensino. Logo se tratando apenas de uma *listagem de conteúdos*, as OTMs não têm muito a contribuir de forma **crítica, contextualizada e reflexiva** com a prática docente dos profissionais da rede, como proposto em sua apresentação, já que segundo Freitas (1995) o eixo conteúdo/métodos está subordinado ao eixo avaliação/objetivos, dimensão não trabalhada neste documento.

Em contraste ao não tratamento do eixo avaliação/objetivos nas OTMs, logo no início da BCC de língua portuguesa, em sua apresentação, ressalta-se que a própria deve “servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 10). Fica claro, em concordância com o pensamento de Freitas (1995), como a avaliação tem um papel determinante na organização curricular e a importância crucial que lhe é dada através deste documento.

No corpo da BCC ressalta-se também a relevância da função atribuída à avaliação: “a avaliação detém função relevante, pois lhe é atribuída, na quase totalidade das vezes, a prerrogativa de orientar a tomada de decisões” (Ibid., p. 48). E ainda por cima, destaca-se sua expressiva força:

Essa expressiva força da avaliação em nossa cultura advém da autoridade que lhe é concedida, tanto social quanto institucionalmente, para credenciar ou descredenciar os estudantes em suas aspirações de ocuparem os diferentes patamares em que se acha organizada a educação formal no país (Ibid., p. 49).

No entanto, ressaltar a importância da avaliação não serve de garantia para que a mesma se constitua em uma forma de elevar o conhecimento dos estudantes, percebendo onde os próprios têm dificuldades e orientando a forma mais eficaz de vencer tais dificuldades. Serve apenas como reconhecimento de seu papel central no planejamento escolar, podendo estar voltada, no caso específico das BCCs, para uma possível defesa em relação às críticas que podem ser tecidas ao documento. Contudo, para além de se observar se a avaliação é tratada no corpo do documento, é preciso considerar a forma pela qual tal modelo de avaliação é consolidado.

A forma de avaliação mais privilegiada quando se tem por objetivo a afirmação da eficácia de programas educacionais é justamente a avaliação realizada de forma externa à escola, feita por meio dos Índices de Desempenho, como os já mencionados IDEB e IDEPE, o primeiro de nível nacional e o segundo restringindo-se ao estado de Pernambuco. O que não ocorre de forma diferenciada no caso das BCCs, considerando que estes documentos privilegiam apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo justamente estas as privilegiadas nos testes que geram o resultado dos índices. Fica evidente, dessa forma, a relação intrínseca existente entre avaliação interna e externa à escola. Relação esta que traz as relações do processo de trabalho na sociedade capitalista para o interior da escola (FREITAS, 1995).

A Proposta Pedagógica das EREMs

A Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco se constitui em documentos consideravelmente amplos, subdivididos em áreas específicas, sendo elas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Arte; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias sendo constituídas por Matemática, Química, Física e Biologia; e Ciências Humanas e suas Tecnologias com os componentes de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Vale ressaltar também que a Proposta Curricular aqui analisada data do ano de 2010, pois não conseguimos ter acesso, até o presente momento, à

sua versão mais atualizada. Dado este que estamos buscando no contato com as EREMs, considerando que tais documentos não constam no portal da Secretaria de Educação.

Esses documentos foram construídos por profissionais das próprias EREMs, sob a coordenação geral da então Gestora Pedagógica do programa. A sua estrutura básica é composta de uma primeira parte comum a todas as áreas, sendo esta constituída de uma breve apresentação por meio de uma Carta aos Educadores escrita pelo então Secretário Executivo da Secretaria Executiva de Educação Profissional. Logo em seguida temos os Pressupostos Teóricos e Metodológicos, subdivididos em 04 (quatro) subtópicos: Fundamentos e Bases Legais; Referencial Teórico da Educação Integral; Eixos Metodológicos; e Avaliação no Desenvolvimento de Competências. A segunda parte destes documentos é dedicada aos conteúdos específicos de cada área, distribuídos através das disciplinas em um quadro que comporta o componente curricular, seguido da série, bimestre e ano. Nesse quadro constam também o número de aulas semanais, as habilidades e competências que se pretende desenvolver com este trabalho e os conteúdos a serem trabalhados.

O primeiro subtópico, o qual refere-se aos fundamentos e bases legais que orientam a proposta curricular, ressalta, logo de início, que se tem por pretensão caminhar sob os ditames da LDB 9394/96, onde o Ensino Médio, considerado como última etapa da Educação Básica, tem por função principal a preparação do jovem para entrar no mundo do trabalho ou dar continuidade aos seus estudos. Apostando ainda na modalidade de Ensino Médio Integrado ao mundo do trabalho como forma eficaz de quebrar dualidade histórica que assola a educação brasileira, onde temos uma educação voltada para as minorias dirigentes detentoras dos meios de produção em contraponto à educação destinada à classe trabalhadora, a qual visa apenas a sua inserção no processo produtivo como mão de obra assalariada (FREITAS, 1995; FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2011).

Nele também são valorizadas as capacidades de aprender e continuar aprendendo, visando a adaptação à flexibilidade das novas formas de produção/ocupação. Com isso, a noção de competência é exaustivamente usada, estando vinculada tanto ao trabalho quanto à cidadania. E quando se fala em domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos, ressalta-se logo após que este processo deve se articular à demanda de adaptação às novas formas produtivas. Este movimento é bastante trabalhado por Ramos (2011) quando a mesma vem explicar o “deslocamento conceitual” da qualificação à competência, onde a qualificação aparece como obsoleta, apesar de ser utilizada em raros casos. Em seu lugar, a noção de competência vai orientar as reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva, onde se tem como pretensão formar um novo tipo de profissional – polivalente, flexível – com

capacidade de se adaptar aos diversos postos de trabalho surgidos a partir da substituição do modelo taylorista/fordista pelo modelo toyotista de produção.

Com esse deslocamento conceitual, o anseio que antes se tinha de conseguir uma qualificação para exercer uma determinada função vai dando lugar à incerteza de inserção e permanência no mercado de trabalho, onde a constante redução de cargos faz do desemprego estrutural um fenômeno crescente nesse início de século (Ibid.).

Com isso, o discurso dos programas educacionais desenvolvidos no país é carregado de determinações dos organismos internacionais, onde o Banco Mundial aparece como sua maior expressão. Estas determinações são circuladas a partir dos relatórios para a educação que se tornaram tão presentes no contexto de reestruturação produtiva, como bem ressalta Regina Souza (2006) com base nos estudos de Octavio Ianni, os quais apontam que tais mecanismos “devem se ajustar aos governos nacionais, não só na condução da economia, mas também de áreas como habitação, saúde e educação” (SOUZA, 2006, p. 68). Temos como exemplo o Relatório da Unesco Para a Educação do Século XXI, popularmente conhecido como o Relatório Jacques Delors. O qual tem forte influência no discurso dos documentos normatizadores de programas educacionais desenvolvidos no país, onde o seu lema principal, o “aprender a aprender” – seja de forma explícita ou contido implicitamente no eixo avaliação/objetivos – é uma constante.

O lema do “aprender a aprender” se mostra bem presente nos Pressupostos Teóricos e Metodológicos da proposta curricular das EREMs, onde se ressalta que a educação diferenciada em regime integral estaria “voltada para a transformação da realidade” (PERNAMBUCO, 2010, p. 12). Contudo, não percebemos qualquer indício de busca por uma transformação social em direção a uma nova ordem social, pelo fato desta proposta estar pautada no conceito de Educação Interdimensional cunhado por Antonio Carlos Gomes da Costa. A Educação Interdimensional, segundo os a proposta curricular estudada, tem como princípio básico o trabalho com 04 (quatro) dimensões – a la “aprender a aprender” – sendo elas: a racionalidade, a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade. Estas dimensões seriam trabalhadas através da transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades (Ibid.).

Para demonstrarmos a incompatibilidade existente entre a Educação Interdimensional e a busca por uma transformação social, trazemos os estudos do professor Newton Duarte (2001) acerca da relação intrínseca existente entre o pós-modernismo, construtivismo e neoliberalismo, onde o ideário pedagógico promulgado pelo “aprender a aprender” tem papel fundamental.

A partir da defesa de uma leitura marxista da obra do pensador russo Lévi Vigotski, Duarte (2001) vai tecer uma série de críticas às apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana, as quais visam a aproximação desta com o construtivismo piagetiano. Nesse ensejo, demonstra-se como o lema “aprender a aprender” se torna um “verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras” (p. 20). Com isso, demonstra-se que as aproximações destes pensamentos são carregadas de diversas intencionalidades, entre elas a tentativa de enfraquecimento da crítica ao modelo neoliberal de se pensar a educação.

O recorte da obra de Duarte (2010) é bastante esclarecedor para o nosso objeto de pesquisa a partir do momento em que nos desperta a consciência da intencionalidade existente por trás do “ecletismo pedagógico”. Pois a partir do momento em que constatamos que a síntese existente entre objetivos e meios foi realizada de forma eclética, ao invés de dialética, é possível perceber a incoerência teórica existente na proposta, a qual tende a privilegiar, na maioria das vezes, os interesses de reprodução da ordem social vigente, privilegiando, diante desse contexto, os interesses da elite.

Estes interesses necessitam de argumentos deturpados e descontextualizados da realidade para que possam se manter. Exemplificando melhor através dos documentos analisados, percebemos um evidente ecletismo na fundamentação da Educação Interdimensional, pois a mesma reúne estratégias de correntes pedagógicas distintas, não apenas diversas como também opostas.

Por exemplo, como já mencionado anteriormente, privilegia-se, na Educação Interdimensional, a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades. Tomando de forma isolada e ampla, esta transmissão poderia se aproximar dos anseios da Pedagogia Histórico-Crítica trabalhada em Saviani (2011), considerando que esta corrente pedagógica de cunho marxista preza pela identificação, sistematização e circulação do saber acumulado historicamente pela humanidade através das gerações. No entanto, logo em seguida, ao se defender a “cultura da trabalhidade”, ressalta-se como capacidades essenciais de gestão a autogestão, a cogestão e a heterogestão, estando estas em função do empreendedorismo. Nesse caso, mesmo defendendo-se o papel fundamental do “educador enquanto polo direcionador da ação educativa”, se tende a caminhar muito mais em direção a uma falsa autonomia a partir do momento em que não se pretende fazer com que o jovem seja capaz de pensar uma nova ordem social, porém apenas o prepara para sobreviver dentro da ordem social vigente, aspecto totalmente contrário ao que é proposto por Saviani (2011).

O perfil de indivíduo a ser formado pelas EREMs constitui-se através do “protagonismo juvenil”, termo cunhado a partir de uma visão de sociedade enquanto “espaço público em que

indivíduos isolados encontram-se para negociar interesses” (SOUZA, 2006, p. 62). Ao defender, dentro dos moldes do protagonismo juvenil, a construção de um sujeito capaz de “assumir compromissos e trabalhar seu projeto de vida com responsabilidade” (PERNAMBUCO, 2010, p. 15), a proposta curricular das EREMs defende a criação de um sujeito unilateral, incapaz de se organizar em prol de interesses coletivos, a forma *homo oeconomicus* de ser.

A partir da análise desses documentos normativos, percebemos que a proposta de educação integral desenvolvida pelo PEI segue o mesmo caminho das políticas públicas desenvolvidas a partir do momento em que o “Ensino Médio passou a estar na pauta das políticas e das pesquisas em educação no Brasil” (PELISSARI, 2012, p. 93). Pois a partir desse momento fundamentou-se a crença que a dualidade educacional, marca da história de desigualdades em solo brasileiro, seria solucionada a partir da formulação de uma modalidade de Ensino Médio que conseguisse articular a dimensão propedêutica (direcionada à educação das elites) com o ensino técnico/profissionalizante – direcionado à classe trabalhadora.

Com isso, criou-se o que Lucília Machado classifica como o “nó” do Ensino Médio: “O Ensino Médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino” (MACHADO apud PELISSARI, 2012, p. 94). É nesse caminho que seguem as determinações do PEI para as EREMs, considerando que a carga horária ampliada não é, por si só, garantia de uma educação integral.

Considerações parciais

Diante do exposto, consideramos que a proposta pedagógica destinada às Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco, a partir do Programa de Educação Integral, tem suas bases nas determinações dos organismos internacionais, visando a formação de sujeitos capazes de adaptar-se às diversas formas de produção existentes nesse período histórico. Para tanto, lança-se mão de estratégias pedagógicas marcadas por mecanismos gerencialistas, adaptados do contexto industrial para o contexto escolar. Estando tais mecanismos sobre a prerrogativa de uma aproximação entre a escola e o mundo do trabalho.

Esperamos novos dados mais significativos e esclarecedores a respeito da proposta pedagógica das EREMS e acreditamos nas formas de resistência que possam surgir nesse contexto. Não nos apropriando de bandeiras como a do “aprender a aprender”, porém acreditando no potencial crítico-reflexivo que pode ser desenvolvido pelos profissionais

docentes, vindo a proporcionar, de fato, uma “educação diferenciada em regime integral”, onde não apenas a jornada ampliada seja o elemento que a diferencia, mas o potencial de transformação social que ela pode carregar.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil** – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1998, n.08, pp. 72-85. ISSN 1413-2478

DUARTE, N. A. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas - SP: Autores Associados, 2001.

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

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Ed. Hucitec Ltda., 1992

_____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In. DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

PELLISSARI, L. B. **O fetiche da Tecnologia e o Abandono Escolar na Visão de Jovens Que Procuram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. 223f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR, 2012

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa** / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008

_____. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: matemática** / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral.** / Secretaria de Educação. – Recife: SE. 2010

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação & Saúde.** Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SOUZA, R. M. **O discurso do Protagonismo Juvenil.** 2006. 350f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2006