

**JUVENTUD Y EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA:
análisis de las Escuelas de Referência em Ensino Médio (EREMs) - Una
experiencia de educación integral?**

Adriano Carvalho Cabral da Silva – UFPE/CAA
adriano-carvalho7@hotmail.com

John Mateus Barbosa – PPGEDUC – UFPE/CAA
johnmateusbar@hotmail.com

Introdução

Nossa pesquisa analisa a efetivação do Programa de Educação Integral (PEI), implementado no estado de Pernambuco em 2008, através da Lei Nº 128/2008. O estudo faz parte da pesquisa matriz denominada *JOVENS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: analisando programas em implementação no estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro*, em desenvolvimento pelo grupo GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre, sediado no Núcleo de Formação de Docentes (NFD) e no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Em continuidade à pesquisa realizada anteriormente com o financiamento da Facepe, intitulada *A Implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Uma experiência de educação integral?* O estudo atual responde a questões não contempladas no estudo anterior, buscando confrontar a concepção de educação integral prevista nos documentos com o discurso dos gestores, professores e estudantes de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

Em nosso primeiro estudo sobre a implementação das EREMs no estado de Pernambuco, nos detivemos sobre a análise da origem da política de educação (em tempo) integral no estado de Pernambuco e da proposta de educação integral que permeia o contexto das EREMs. Agora, direcionaremos os nossos olhares sobre a dimensão pedagógica do PEI, Lei Nº 125/2008.

Trazendo de forma breve os resultados obtidos em nossa pesquisa anterior, 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 N° 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 N° 26.307/2004, o qual criou mais 13 centros de ensino experimentais no estado.

Já em 2008, durante o governo Eduardo Campos, o Decreto N° 26.307/2004 foi revogado e substituído pela Lei N° 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, constatamos em nossa pesquisa anterior 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 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 IDEB¹ e o IDEPE², 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 que a efetivação dessa proposta não se dê de forma linear, sem inferências por parte de tais profissionais.

Tendo por *objetivo geral* analisar a efetivação, no contexto das EREMs, da proposta de educação (em tempo) integral prevista nos documentos do PEI, elencamos como *objetivos específicos*: (1) contextualizar as determinações da educação integral no Ensino Médio no Brasil e suas relações com o segmento da juventude; (2) identificar a concepção de educação (em tempo) integral de gestores, professores e estudantes das EREMs; e (3) caracterizar o processo de organização do trabalho pedagógico das EREMs e seus nexos com os documentos que orientam o projeto político pedagógico do PEI.

Referencial teórico-metodológico

1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

2 Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco.

Nossa pesquisa será delineada 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).

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, fase esta que estamos concluindo com o envio do presente relatório. Nela, 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. Com base nos resultados obtidos na pesquisa anterior e nas novas leituras das quais estamos nos apropriando, construímos o nosso roteiro de entrevistas.

Estes procedimentos estão sujeitos a modificações, pois o contato com o campo pode nos proporcionar o acesso a novos dados e documentos. Devemos considerar também que dependemos da autorização das instituições elencadas para podermos entrevistar os seus membros, solicitaremos a entrada no campo por meio de uma carta de apresentação. E por fim, o nosso roteiro inicial de entrevista poderá sofrer alterações, considerando que desenvolveremos em uma das instituições elencadas o “pré-teste” do questionário, visando adequar melhor as nossas questões para que possamos coletar dados, de fato, significativos para a nossa pesquisa. Serão, ao todo, 15 (quinze) sujeitos entrevistados: 03 (três) gestores, 06 (seis) professores e 06 (seis) estudantes.

A segunda etapa do nosso estudo está efetivando-se por meio da aplicação de entrevistas. As entrevistas aplicadas são semiestruturadas, que segundo Minayo (2012) “combina 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). Optamos por esse instrumento, pois consideramos que para os intuítos de nossa pesquisa é de suma importância que os sujeitos entrevistados sintam-se livres,

porém dentro de critérios por nós estabelecidos, para expressar suas considerações acerca da proposta pedagógica das EREMs.

A estruturação das entrevistas e da nossa terceira etapa – análise dos dados – se dá através da categoria avaliação/objetivos elencada por Freitas (1995). Ele acredita 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).

A organização pedagógica das EREMs: métodos, conteúdos e organização do tempo e espaço escolar

As considerações diretas acerca da organização pedagógica que as EREMs devem tomar partem principalmente da Lei Nº 125/08. O tratamento para esse campo também é dado na Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral (2010), porém aparece de forma menos significativa que na lei, pois percebemos que este documento prioriza, principalmente, as finalidades do programa, o modelo de “sujeito integral” e os mecanismos de avaliação.

O Art. 2º da Lei Nº 125/08 é o que mais carrega determinações acerca da organização pedagógica do PEI, determinações que são centrais no programa, como por exemplo:

Art. 2º Inciso II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

Art. 2º Inciso VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

Art. 2º Inciso IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

Como podemos perceber, atribui-se às EREMs a responsabilidade na difusão de inovações pedagógicas e gerenciais, inovações estas que possuem sentido dentro dos anseios da economia, mais adiante trataremos desse ponto. Bem como ressalta a importância da participação da comunidade na tomada de decisões – característica herdada das escolas *charters* – e caracteriza-se o perfil integrado do Ensino Médio Integral, ressaltando aí o caráter profissional do mesmo.

Estes elementos estão presentes na Proposta Curricular a partir dos componentes elencados para constituir o currículo de cada EREM. Podemos destacar como fatores centrais o planejamento orgânico do currículo, que em sua seria uma organização que levasse em consideração de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola e não as tratando apenas enquanto disciplinas estanques, ressaltando, dessa forma, a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos (PERNAMBUCO, 2010, p. 8).

Logo em seguida, a Proposta Curricular demonstra a forte determinação que os mecanismos de avaliação externa têm para com a organização curricular, onde ressalta-se que dentro das áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas EREMs:

Foram incluídas também competências e habilidades consideradas significativas pelos professores formadores, documentadas na matriz curricular do novo ENEM, em consonância com os conteúdos exigidos pelo Sistema Seriado de Avaliação – de responsabilidade da Universidade de Pernambuco – UPE, SAEPE, UFPE e outros aferidores públicos e particulares, para que deem condições ao educando de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou engajamento no mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2010, p. 9).

Fica evidente, como Freitas (1995) ressalta, a centralidade que a avaliação tem no processo de organização do trabalho pedagógico e da didática nas escolas. Estando o eixo conteúdo/métodos sempre subordinado ao eixo avaliação/objetivos, considerando que “a avaliação é a guardiã dos objetivos”, caracterizando-se, então, como um campo de disputa, como o próprio ressalta:

Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é 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 (FREITAS, 1995, p. 144).

Na fala dos sujeitos, podemos identificar uma série de métodos e práticas. De forma geral: projetos que abrangem diversas áreas do conhecimento; alguns programas, como Programa Ganhe o Mundo que fornece as atividades de intercâmbio, e o Programa Ensino Médio Inovador que desenvolve oficinas de diversas naturezas nas EREMs; festivais de talentos e saraus; aulas em laboratórios; “aulões” preparatórios para os vestibulares e ENEM; estudos orientados; e aulas de reforço.

Algumas outras atividades foram citadas como atividades diversificadas, como por exemplo: “aulas dinâmicas” a partir do uso de tecnologias como os *tablets* doados pelo governo aos estudantes e os projetores de imagens, popularmente conhecidos como “*data-show*”; e “aulas práticas” a partir do estudo da pronúncia do idioma inglês e espanhol. No entanto, não consideraremos tais atividades como pertencentes aos métodos e práticas que se diferem das aulas expositivas, por considerarmos que o uso da tecnologia ou o ato de escutar e pronunciar podem ser utilizados também em aulas expositivas.

Utilizaremos como um exemplo prático desse fenômeno o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, o qual foi instituído através da Portaria N° 971, de 09 de outubro de 2009. Este programa visa o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras que garantam a permanência do jovem na escola, buscando contemplar tanto os anseios formativos dos jovens quanto os anseios da sociedade contemporânea.

“Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de

Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento³”.

No entanto, em uma EREM que visitamos, a materialização das propostas do PROEMI não acontecem como elucidado na Portaria que instituiu o programa.

A escola que trabalha com o referido programa funciona em período semi-integral, nesse caso tem a obrigação de cumprir a carga horária de 32 horas semanais. Porém esta carga horária é estendida justamente por causa do PROEMI. Isso acontece da seguinte forma: a escola tem aula todas as manhãs. No período da tarde a escola só tem aula nas segundas e quartas, cumprindo então o horário de 32 horas semanais. No entanto, o PROEMI não se encaixa nesses espaços de tempo, mas em uma tarde que seria livre, a tarde da quinta-feira. Diante desse dado, consideramos que ao menos o objetivo de manter o estudante na escola por mais tempo o programa está desenvolvendo.

Existem outros dados importantes sobre a operacionalização do programa. O primeiro diz respeito ao pessoal responsável em oferecer as diversas oficinas, que segundo a gestora da escola (G1), comportam as seguintes áreas: dança, teatro, violão, capoeira e karatê. Áreas bastante específicas que demandam um conhecimento teórico e prático efetivo para que possam ser trabalhadas em um ambiente formativo.

O problema reside justamente aí, pois os encarregados em desenvolver essas oficinas são os próprios estudantes, como podemos perceber na fala da gestora (G1):

“A gente tem aluno aqui que não se dá muito bem em matemática, mas ele é um ótimo aluno, sabe violão. Aí ele já é monitor daquela turma ali, no caso pra ensinar os meninos a tocar violão. E assim a gente vai aproveitando, porque as nossas oficinas elas são formadas, os formadores, aliás, são os próprios alunos da escola. Aqueles que tem mais uma habilidade, a gente aproveita essa habilidade dos alunos pra desenvolver na escola. A gente não deixa passar nada, tá aproveitando tudo. Cada habilidade... "você já tem habilidade em karatê", então você já vai ensinar aos meninos ali, o pouco que sabe. Agora isso com a orientação de quatro professores” (G1 – Ver anexos).

³Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article>.

Este é um ponto bastante delicado que envolve uma série de fatores. Primeiramente a redução de custos, pois os alunos se encarregando de desenvolverem por si só as oficinas, supostamente não se faz necessário contratar profissionais especializados na área. Temos também a questão da preparação dessas oficinas, pois o estudante pode dominar bem determinada área, no entanto o processo de ensino-aprendizagem não depende apenas do domínio de conteúdos e técnicas, porém envolve fatores essenciais para o tratamento do conhecimento, entre eles a sistematização, a apropriação e a objetivação do conhecimento (SAVIANI, 2011).

Para além da seleção de estudantes para o desenvolvimento das oficinas, temos um ponto tênue, contraditório, na escolha dos professores que vão acompanhar o desenvolvimento dessas disciplinas. Seguindo os elementos elencados pela professora (P3), a qual pertence a mesma escola que a gestora (G1), os critérios de escolha dos professores que vão acompanhar as oficinas do PROEMI são os seguintes:

“No Proemi é assim, aí tem um professor, estou com uma carga horária sobrando, o outro professor de matemática também, o de biologia também. Aí daquela aula sobrando que a gente tem, foi colocado esse programa pra gente desenvolver projetos. Então nesse dia, na quinta feira, fica as 06 (seis) turmas, as 03 (três) do primeiro, as 03 (três) do segundo, só quem vai pra casa são as 03 (três) do terceiro” (P1 – Ver anexos).

E ainda reforça outros impasses, como a quantidade de estudantes inseridos no projeto e as estratégias utilizadas para dar conta desse contingente de estudantes:

“Aí daí a gente desenvolve projetos. A área da gente é de linguagens, teatro e de letramento. Isso aí, como não tem aquele número suficiente de professores pra ficar, o que?! Com 150 alunos, no mínimo, que tem até mais. Aí a gente lança até monitoria. Semestre passado a gente trabalhou em cima de monitoria. Monitoria de ginástica, monitoria de... teve de... flauta, violão, coral, xadrez, é... handebol que tem um professor, pra handebol tinha um professor. Só que agora nessa unidade teve uma reformulação, aí vai ter mais professores, e a gente, quer dizer, dribla da melhor forma possível porque era pra ter professores suficientes para ficar nisso. Ou seja, vir um contrato, e aquele professor ficar pra desenvolver o Proemi. Quer dizer, eles lançam o projeto, mandam pra gente, e a gente tem que "se virar nos trinta", entendeu?! Aí a gente, pra ser criativo tenta por monitores, é dessa forma o Proemi. Isso é na quinta feira” (P1 – Ver anexos).

Percebe-se então a precariedade existente no desenvolvimento desse projeto, envolvendo o aproveitamento de estudantes, a imposição de professores que não têm a carga horária completa e a improvisação de espaços, sem a estrutura adequada para a realização de tais práticas.

A Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral não faz referência alguma à organização do tempo nas EREMs, ou às atividades que possam ser desenvolvidas ao longo do dia/semana. As referências acerca do tempo estão presentes apenas na Lei N° 125/08, no entanto as únicas referências que são feitas tratam apenas das determinações acerca da carga horária integral e semi-integral e da dedicação exclusiva que os profissionais que trabalham nesses espaços devem cumprir.

As distinções entre o período semi-integral e integral aparecem tênues, principalmente com a inserção de projetos que podem ampliar a carga horária das escolas de regime semi-integral, como já mostramos no caso do PROEMI. Além desses fatores, alguns estudantes que se destacam dentro da escola, podem cumprir outras atividades para além das atividades no turno estabelecido por lei e dos projetos desenvolvidos. Como podemos perceber na fala da estudante (E1), membro ativo do grêmio escolar da EREM semi-integral:

“[...] independente que aqui seja a escola que são apenas 02 (dois) dias integrais, mas eu passo 04 (quatro). Porque além dos dias integrais normais, eu passo 01 (um) fazendo o curso de inglês, e o outro eu sou coordenadora de um projeto daqui da escola, isso dá mais oportunidade pra continuar na escola e estudar” (E1 – Ver anexos).

Outros aspectos conflitantes dizem respeito aos turnos e a consideração do que seria considerado turno e do que poderia se caracterizar como contra-turno. Na escola semi-integral podemos perceber melhor essa distinção. Já nas escolas que funcionam em tempo integral, essa distinção não aparece de forma tão explícita.

Usando a fala dos gestores das EREMs, podemos observar na fala da gestora (G1) da escola semi-integral a ideia de distinção entre “turno” e “contra-turno”. A própria, ressaltando as atividades desenvolvidas ao longo do dia relata o seguinte: “Além dos conteúdos que a gente trabalha, a gente trabalha com essas oficinas: de dança, teatro... temos aulas de violão, de capoeira, de karatê. Isso no contra-turno” (G1 – Ver anexo, p. ?).

Ao perguntarmos ao gestor (G2) de uma EREM que funciona em tempo integral sobre as atividades desenvolvidas em cada turno, o próprio ressaltou:

“Aqui não tem manhã e tarde não, tem o dia. [...] não tem aulas de manhã na sala de aula e à tarde outra coisa não. As aulas são distribuídas ao longo do dia: educação física, prática de laboratório... a gente distribui ao longo do dia. Não tem manhã e tarde, é o dia com 09 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos. Essa é a distribuição de nosso trabalho. Então o professor dá aula de manhã e dá aula à tarde também nas mesmas turmas ou em turmas diferentes, mas o aluno também tem aula em todo o expediente” (G2 – Ver anexos).

Consideramos a flexibilidade na organização de horários das EREMs como um ponto carregado de e contradições. Uma carga horária ampliada pode tanto priorizar atividades de cunho mais dinâmico, que contemplem a formação humana em dimensões não trabalhadas em sala de aula; quanto pode servir de intensificação da preparação para lidar com os instrumentos avaliativos e indicadores de desempenho. Processo este que segue a lógica dos objetivos traçados a partir das determinações dos mecanismos de avaliação, dentro de um paradigma gerencialista.

A sistemática de avaliação das EREMs e os aspectos avaliados

Freitas (1995) ao ressaltar a centralidade da avaliação no processo educativo, procura sempre estabelecer uma relação direta entre avaliação e objetivos. A relação intrínseca existente entre essas duas dimensões se dá a partir da própria essência do trabalho, onde as contradições existentes entre o pensado e o real vão motivar o homem a construir novos objetivos. Neste caso, “objetivos e avaliação estão em permanente interação” (FREITAS, 1995, p. 13).

Tomar a avaliação como categoria central é imprescindível para a compreensão dos objetivos, muitas vezes ocultos, da proposta educativa que se pretende estudar. O caráter sistemático da avaliação é o que permitirá o acesso aos objetivos, ainda que ocultos. Freitas (1995) ressalta:

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estritamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em

parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos são expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método (p. 59).

Fica claro na fala de Freitas (1995) a subordinação do eixo conteúdo/métodos ao eixo avaliação/objetivos. Nesse caso, o controle direto que é exercido nas escolas por meio das avaliações externas influenciam diretamente os conteúdos a serem priorizados e as práticas a serem desenvolvidas no interior da escola.

Sobre a sua concepção de avaliação, o Programa de Educação Integral é bastante claro e direto. Esta concepção se materializa através do modelo de gestão por resultados que o programa defende como meta estabelecida, como podemos perceber no seguinte artigo da Lei Nº 125/08: “Art. 2º Inciso VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação”.

O modelo de gestão por resultados anunciado no inciso citado é fator determinante da reestruturação produtiva, onde em seu âmbito ficou conhecida por “Gestão de Qualidade Total”. Este modelo de gestão sofre forte influência da noção de *accountability* promulgada por Thatcher e Reagan como forma eficaz de controle do processo sob a prerrogativa da redução de custos. Freitas (1995) considera que esse modelo de gestão visa o controle global da escola por meio do aprimoramento dos mecanismos de avaliação com vistas a garantir a funcionalidade da escola aos anseios do setor produtivo. Em um texto mais recente, Freitas (2012) ressalta que as diversas reformas educacionais ocorridas sob a égide do neoliberalismo passaram por esse processo que alia ênfase em gestão com a adição de tecnologia, herança direta da gestão de empresas.

No contexto das EREMs, o controle do processo de ensino não se dá apenas pelas avaliações externas, porém pelo modelo avaliativo denominado de “Avaliação Interdimensional” – em concomitância com o modelo de Educação Interdimensional de Antonio Carlos Gomes da Costa – que aparece na Proposta Curricular do programa da seguinte forma: “Na avaliação interdimensional busca-se colher informações básicas sobre desenvolvimento do educando relacionando às competências cognitivas, pessoais,

relacionais e produtivas” (PERNAMBUCO, 2010, p. 17). Esse modelo avaliativo pode se constituir no que se entende também como “Avaliação por Competências”:

[...] avaliar competências é, sobretudo entendido como um processo regulador da vivência dos alunos durante as referidas experiências de aprendizagem. Assim, falamos de um processo intencional e continuado, que vai acontecendo no dia-a-dia da sala de aula que é marcado por um conjunto de orientações das quais destacamos: (I) desenvolver-se num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural e não penalizador; (II) privilegiar-se uma observação formativa em situação e no cotidiano; e (III) favorecer a metacognição como fonte de autorregulação (Ibid, p. 18).

De forma ainda mais detalhada, esta avaliação por competências aparece na Proposta Curricular utilizando embasamento teórico em Wiggins⁴. Por sua vez, ele estabelece uma série de critérios a serem contemplados pela avaliação por competências, considerando que a mesma não pode ser contemplada com testes “de lápis e papel”. Os critérios são os seguintes:

- Não inclui nada além das tarefas contextualizadas.
- Diz respeito a problemas complexos.
- Deve contribuir para que os estudantes desenvolvam ainda mais suas competências.
- Exigir a utilização funcional dos conhecimentos disciplinares.
- Não deve haver nenhum constrangimento de tempo fixo quando da avaliação das competências.
- A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação.
- Exige certa forma de colaboração entre os pares.
- Leva em consideração as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes.
- A correção não deve levar em conta o que não sejam erros importantes na ótica da construção de competências (PERNAMBUCO, 2010, p. 19).

A avaliação por competência, segundo Ramos (2011) tem como objetivo central o desenvolvimento de sensibilidades e valores que correspondem as exigências da contemporaneidade. O intuito central da mesma é dar aos indivíduos a capacidade de

⁴ Autor mencionado no corpo do texto sem a indicação do ano em que sua obra foi produzida. O próprio não aparece nas referências bibliográficas do documento.

autorregulação, movimento pelo qual o trabalhador está sujeito a um processo tão forte de alienação que exerce uma espécie de controle repressivo, funcional aos anseios do capital, sobre si mesmo.

Na fala dos estudantes, percebemos que essa avaliação interdimensional ou avaliação por competências é presente no seu dia-a-dia nas EREMs. A mesma se dá por vias “informais”, ou seja, a partir da observação diária que os profissionais das EREMs desenvolvem sobre os estudantes. Como ressaltamos acima com base em Freitas (1995), o fato da avaliação se dar por vias informais não compromete a sua sistematização, nem tampouco os objetivos a serem desenvolvidos através dela. Vejamos as falas dos estudantes que comprovam esses dados:

[...]tem a parte dos 04 (quatro) pilares aqui da escola, que todos trabalham, que é o ser, conviver, fazer e conhecer. Que praticamente o que difere a escola são esses 04 (quatro) pilares [...] (E1 – Ver anexos). É avaliado o que o aluno aprende e também o aluno como um todo dentro da escola e individual. Como ele se desenvolve, como ele se relaciona com as pessoas, o quanto ele vai evoluindo durante o ano também (E3 – Ver anexos).

[...] são as provas, as atividades e o crescimento do aluno, a avaliação interdimensional que é o crescimento e o desenvolvimento do aluno (E4 – Ver anexos).

Como explica Ramos (2011), a busca por uma formação que privilegie o desenvolvimento de competências surge a partir dos anseios do setor produtivo por uma mão de obra qualificada para trabalhar nos novos postos de trabalho, agora organizados em células ao invés de linha de montagem. Para além das aptidões técnicas, exige-se nesse contexto o desenvolvimento de uma série de competências que envolvem o saber, o saber fazer, os atributos pessoais, potencialidades, desejos, valores, etc.

A potência transformadora e criadora dos sujeitos tem sido requisitada como ponto chave nos processos produtivos, que se tornam mais fortemente dependentes da sensibilidade humana e da capacidade de avaliação e predição do trabalhador (RAMOS, 2011, p. 58).

O desenvolvimento de competências, além de garantir a funcionalidade do sujeito ao setor produtivo, garante também a sua “transferibilidade” entre os diversos contextos educacionais e produtivos. Este processo caracteriza-se pela universalização de uma formação geral que contemple o conjunto de conceitos, habilidades e competências

funcionais ao setor produtivo. Deste modo: “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (Ibid, p. 131).

A noção de empregabilidade é fundamental para o entendimento desse fenômeno. Ela acontece nas EREMs a partir da formação para a vocação econômica da região, exigindo dos estudantes o desenvolvimento de competências funcionais à economia local, podendo ser aplicadas também em outros setores econômicos: maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bom como capacidade de visualização e resolução de problemas (Ibid, p. 144). Nesse caso, a empregabilidade pode ser considerada como “a manutenção em dia das competências” (Ibid, p. 206).

A avaliação por competências aparece na fala de dois docentes, eles a relatam da seguinte forma:

Aqui a gente avalia tanto a parte quantitativa em notas, como a parte atitudinal também. [...] a gente faz um acompanhamento em relação ao atitudinal do aluno que é justamente a questão da convivência, do aprender, do ser [...] (P3 – Ver anexos).

A gente avalia tudo como um todo. A gente tem a avaliação de sala de aula, tem a avaliação interdimensional que é quando a gente avalia os quatro pilares [...] (P4 – Ver anexos).

O desenvolvimento da avaliação por competências parte, como já salientamos, da avaliação considerada “informal”, pois a mesma acontece sem que seja necessário seguir um roteiro pré-estabelecido. Possivelmente ela ganha esse formato devido à sistemática de avaliação própria das EREMs, que, segundo os sujeitos entrevistados, acontece da seguinte forma: a média de cada estudante depende de duas notas. A primeira se constitui de 03 (três) atividades avaliativas diversas – sua escolha fica ao encargo de cada professor – somando 10 (dez) pontos; a segunda nota, que também valerá 10 (dez) pontos, parte, obrigatoriamente de uma avaliação no formato de prova objetiva.

Nesse caso, o professor pode escolher se uma das 03 (três) primeiras atividades avaliativas partirá de uma avaliação por competências, ou se esta avaliação acontecerá de forma paralela a esse processo, não visando o estabelecimento de notas. Acontecendo desta forma, poderíamos supor que a avaliação por competências caminha por fora da lógica avaliativa presente nas EREMs, porém Feitas (1995) ressalta que:

[...] a informalidade do processo de avaliação é um fator decisivo, pois envolve a formação de juízos gerais sobre o aluno, os quais podem terminar orientando a forma como o professor interage com este em sala de aula e, por isso, confirmar suas apreciações informais por meio da avaliação formal. Tal mecanismo encoberto é de extrema dificuldade para ser estudado (p. 259).

Apesar de percebermos que a essência da avaliação por competências permeia as EREMs, são as avaliações externas – IDEPE, IDEB, ENEM e vestibulares – que ganham mais destaque na fala dos sujeitos. Acreditamos que a supervalorização desses mecanismos avaliativos se dê pela política de responsabilização educacional desenvolvida no estado de Pernambuco, onde as escolas com melhores resultados no IDEB recebem uma bonificação salarial para os profissionais que nela trabalham.

Isso aparece de forma bastante presente na fala do gestor (G2), o qual defende como objetivo central das EREMs a preparação para os vestibulares. Influenciando inclusive no projeto de vida que os estudantes das EREMs, seguindo as determinações da proposta, devem seguir. Segundo o gestor (G2), a sua escola trabalha o projeto de vida da seguinte forma:

“[...] quando os filhos chegam aqui junto com os pais, a gente fala um pouquinho do objetivo da gente, da filosofia da escola. E uma das perguntas que eu faço é "o que veio fazer nessa escola?", e aí eles falam assim... alguns né?! "Ah, eu vim estudar". E eu pergunto: "qual é o seu projeto de vida?", pra mim, amigo, estudar é muito pouco, pra mim enquanto escola, né?! Pra nós aqui, o que você quer ser amanhã? Qual o seu projeto de vida? O que você quer ser? Quem não tem objetivo, não vai pra lugar nenhum. Então tem que chegar aqui já com o objetivo. Ah, não tem não?! Vou dar o prazo a você. Tá matriculado, no dia "tal", dois, três de fevereiro começam as aulas, você vai vir aqui me dizer: "eu vim pra essa escola estudar pra ser químico; pra ser engenheiro; pra ser professor; pra ser advogado; pra ser médico; pra ser policial..." pra qualquer coisa que você queira ser, mas contanto que seja seu objetivo” (G2 – Ver anexos).

Diante da fala do gestor, percebemos que o projeto de vida dos estudantes, necessariamente deve estar atrelado aos objetivos que supostamente seriam da escola, mas que tendem a ser da própria secretaria de educação a partir de suas determinações para com o programa. Promove-se assim uma noção de adaptação aos anseios das EREMs no ritmo do “ame-o ou deixe-o”, considerando não só a disponibilidade integral

que o estudante deve dispor para estudar nesse espaço, como também os objetivos que o próprio deve traçar em concomitância com o que é exigido do programa.

Conclusões

As determinações do Ensino Médio para a juventude são carregadas de contradições, surgidas dos embates de forças, materializadas em propostas, por parte de sujeitos e grupos que enxergam nesse nível de ensino possibilidades de ações que vão de encontro aos seus interesses.

Reconhecemos que diante do presente quadro de instabilidade, natural e socialmente produzida, que a juventude de uma forma geral se encontra, se faz necessária uma proposta educativa que não tenham como único foco a preparação do jovem para ser produtivo para o setor econômico. Contudo, uma educação que possa ser considerada como integral direcionada a juventude deve, no mínimo das possibilidades, garantir que esta categoria social seja capaz de desenvolver plenamente suas potencialidades, caminhando na direção da omnilateralidade. Caso isso não seja possível na presente ordem social, tal proposta educativa deve encorajar os jovens a, coletivamente, buscarem um novo modelo de sociedade.

A educação (em tempo) integral que é desenvolvida nas Escolas de Referência em Ensino Médio não está traçando esse caminho, porém está desenvolvendo uma série de atividades pautadas em interesses gerencialistas, que visam apenas adaptar o jovem às necessidades do setor produtivo, formando uma concepção social individualista sob a qual o futuro do jovem depende dele próprio enquanto indivíduo e não enquanto classe.

A organização do trabalho pedagógico das Escolas de Referência em Ensino Médio observadas cumpre com as determinações tanto do ordenamento legal do Programa de Educação Integral, quanto das propostas efetivadas nos documentos que direcionam a forma pela a escola deve se organizar e organizar suas atividades.

Os profissionais das Escolas de Referência em Ensino Médio precisam observar a proposta do Programa de Educação Integral por outra ótica para além daquela que é promulgada pelo governo. Acreditamos que o acesso a essas informações possa gerar resistências que busquem uma educação que busque a formação do jovem na direção de garantir o seu reconhecimento enquanto ator histórico dentro da sociedade.

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.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. In. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* n. 70 – 2000.

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

MINAYO, M. C. de S. **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.

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