

Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais

Evaluation Policy and Integral Education Program in the High School of Pernambuco State Education System: the limits of the centrality of evaluation in education policy

Política de Evaluación y Programa de Educación Integral en la Red de Enseñanza de La Escuela Secundária de Pernambuco: los limites del papel central de la evaluación en las políticas educativas

Katharine Ninive Pinto Silva*
Jamerson Antonio de Almeida da Silva**

736

Resumo: O objetivo deste artigo é avaliar a relação entre: 1. a Política de Responsabilidade Educacional, 2. a Política de Avaliação definida pela Rede Estadual de Pernambuco e 3. o processo de implementação do Programa de educação Integral (PEI) nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Com base na análise documental e na análise de conteúdo, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo cujos instrumentos de coleta de dados foram entrevistas com gestores, docentes, discentes e técnicos e também questionários aplicados com discentes. O referencial teórico amparou-se em Freitas (2012), Ravitch (2011), Algebaile (2009) e outros. Os resultados apontam que no processo de implementação do PEI, a avaliação por resultados está relacionada com estratégias de comando-e-controle que ampliam e intensificam a jornada escolar de docentes e discentes, como um laboratório neoliberal e gerencialista na educação. A partir desse percurso de pesquisa, conclui-se que estratégias como o aumento dos anos de estudo e da jornada escolar camuflam problemáticas como a crise do desemprego estrutural e a diminuição dos investimentos previstos nas políticas sociais como um todo.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Integral.

Abstract: This paper aimed at evaluating the results of the relationship between 1. The Educational Responsibility Policy; 2. The Evaluation Policy defined by the Pernambuco State Education System; and 3. The process of implementation of the Integral Education Program (PEI, Brazilian Portuguese abbreviation) in High School Reference Institutions (EREMs, Brazilian Portuguese abbreviation) and in the State Technical Schools (ETEs, Brazilian Portuguese abbreviation). Based on document and content analyses, a qualitative study was carried out whose data collection instruments were interviews with

* Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: <katharineninive@yahoo.com.br>.

** Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: <jamersonufpe@gmail.com>.

managers, teachers, students and technicians, along with questionnaires applied to the students. The theoretical background included Freitas (2012), Ravitch (2011), Algebaile (2009), among others. The results revealed that in the PEI implementation process, the evaluation through results is related to command-and-control strategies which broaden and intensify teachers' and students' school hours, working as a neoliberal and managerial laboratory in education. From this research perspective, the conclusion was that strategies such as increasing the years of study and the school hours disguise problems such as the crisis of structural unemployment and the reduction in investments provided for in social policies as a whole.

Keywords: Evaluation. Curriculum. Integral Education.

Resumen: El objetivo de este artículo es evaluar los resultados de la relación entre 1. la Política de Responsabilidad Educativa, 2. la Política de Evaluación adoptada por la Red Estadual de Pernambuco y 3. el proceso de implementación del Programa de Enseñanza Integral (PEI) en las Escuelas de Referencia en Enseñanza Media (EREMs) y en las Escuelas Técnicas Estaduales (ETEs). De acuerdo con análisis documental y el análisis de contenido, se constituyó una pesquisa cualitativa en que instrumentos de coleta de datos fueron entrevistas con gestores, docentes, discentes y técnicos y también cuestionarios aplicados a los discentes. El referencial teórico está amparada en Freitas (2012), Ravitch (2011), Algebaile (2009) y otros. Los resultados conllevan al proceso de implementación de PEI, la evaluación por resultados está relacionada a las estrategias de comando-y-control que amplían e intensifican la jornada escolar de docentes y discentes, como un laboratorio neoliberal y gerencial en la educación. A partir de ese trayecto de pesquisa, se concluye que estrategias como el aumento de los años de estudio y de jornada escolar camuflan problemáticas como la crisis del paro estructural y la disminución de las inversiones previstas en las políticas sociales como un todo.

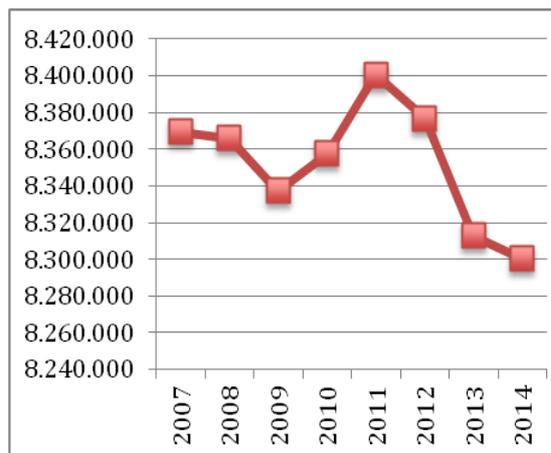
Palabras clave: Evaluación. Currículo. Enseñanza Integral.

Introdução

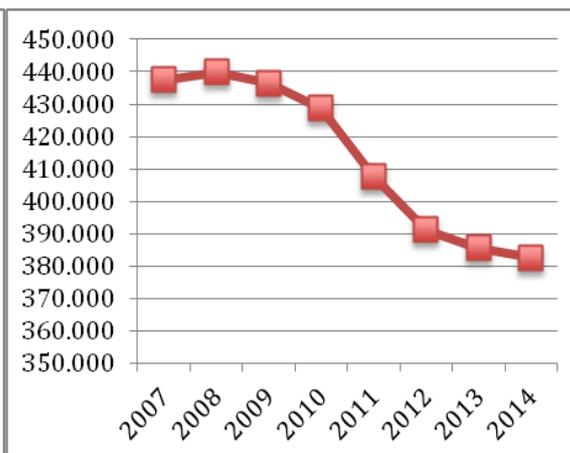
Este artigo é resultado de duas pesquisas¹ desenvolvidas em torno dos resultados da política de avaliação desenvolvida pela Rede Estadual de Pernambuco no currículo do Programa de Educação Integral (PEI), implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Esse processo tem como contexto a redução no número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (Gráficos 1 e 2) e o revés no número de brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados nas redes de ensino (em 2008, 84,1% da população nesta faixa etária frequentava as redes de ensino, em 2009, a porcentagem subiu para 85,2%, em 2011, ela caiu para 83,7% e em 2014, caiu mais ainda, para 82,6%)². Nestes números também são consideradas as matrículas na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Em Pernambuco essa taxa de atendimento aos jovens entre 15 e 17 anos manteve-se em crescimento até 2013, quando alcançou 82,7%. Mas, em 2014, a taxa de atendimento caiu para 79,3%.

¹ Pesquisa 1: Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. Financiada pela Facepe/PE (2013-2015); Pesquisa 2: Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro. Financiada pelo CNPq (2012-2014).

² De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios (PNAD)/IBGE.

Gráfico 1 - Matrículas EM - Brasil

Fonte: MEC/INEP/DEED.

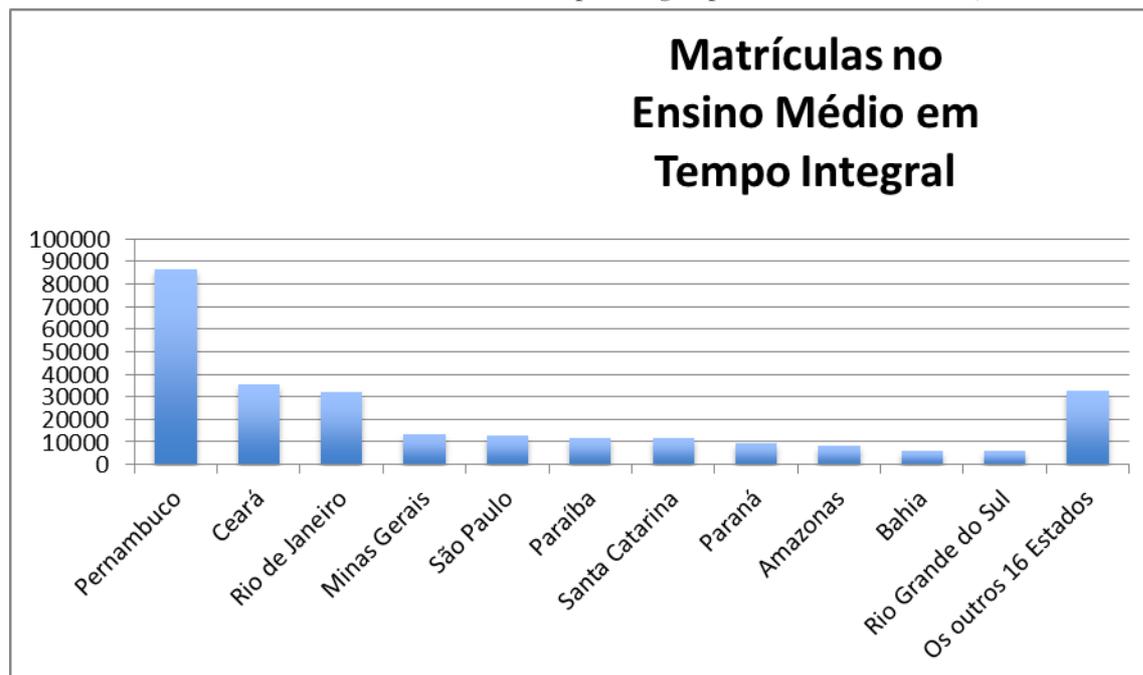
Gráfico 2 - Matrículas EM - Pernambuco

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Os números oficiais em relação à Educação Profissional, no entanto, apresentam um aumento do número de matrículas de 8,9% entre 2011 e 2012 (BRASIL, 2012). Este aumento se deveu, em termos percentuais, à Rede Federal (10,9%), em segundo à Rede Estadual (9,2%) e em terceiro lugar, à Rede Privada (8,8%). Em números absolutos, no entanto, o maior número de matrículas continua sendo da Rede Privada (seiscentos e trinta e duas mil, quatrocentos e cinquenta matrículas), seguida pela Rede Estadual (quatrocentas e oitenta e oito mil, quinhentas e quarenta e três matrículas); e depois pela Rede Federal (duzentas e dez mil, setecentas e oitenta e cinco matrículas) e, por fim, nas Redes Municipais de Ensino (trinta mil, quatrocentas e quarenta e duas matrículas).

Esse contexto é importante, sobretudo, considerando a meta 3 do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), definido por meio da Lei n. 13.005/2014, que estipula: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período da vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014). De acordo com dados do IBGE/ PNAD, a porcentagem de jovens matriculados no Ensino Médio em 2014 era de 61,4%. Em Pernambuco, a porcentagem de jovens matriculados no Ensino Médio, em 2014, era de 52,2% (taxa líquida) e de 75,6% (taxa bruta) (BRASIL, 2014).

Apesar dessa situação de decréscimo no número de matrículas, de acordo com o Anuário Brasileiro Todos pela Educação 2014, tendo como referência os dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, as matrículas no Ensino Médio em tempo integral, em todo o Brasil, passaram de 205.759 (2,8% das matrículas) em 2011, para 268.431 (3,7% das matrículas), em 2012. De acordo com esses dados, com 32% do número total de matrículas nessa modalidade, Pernambuco continua em primeiro lugar em relação aos demais Estados, como podemos perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral por Unidade de Federação

Fonte: INEP/ DEED.

De acordo com Ramos (2011), do ponto de vista do currículo, o Ensino Médio vem sendo norteador por perspectivas diversas, ou seja, não existe, neste caso, um consenso. No entanto, a mesma autora chama atenção para uma tendência nas definições curriculares a partir de diretrizes que podem ser sintetizadas em torno da “organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos” (RAMOS, 2011, p. 773). Segundo esta autora, o que é hegemônico nesta proposta é a defesa da *Pedagogia das Competências e da Empregabilidade*, sintonizada com as novas formas de intensificar a exploração do trabalho segundo um modelo *flexível de acumulação*.

Tal perspectiva vem acompanhada por uma relação de dependência entre escolarização e empregabilidade. Estudos como o de Krawczyk (2011) indicam que no âmbito da reflexão sobre o trabalho, também se vivencia a perspectiva de que ao Ensino Médio caberá uma formação inicial do trabalhador que, na maioria das vezes, deverá estar inserida numa lógica mercadológica e finalística para a Educação Básica. Ao mesmo tempo, é atribuído ao Ensino Médio o fracasso presente no Ensino Superior, no que diz respeito ao acesso e aos altos índices de reprovação e evasão, bem como a não inserção dos jovens no mercado de trabalho, mascarando a problemática do desemprego estrutural.

A principal justificativa para a diminuição do número de atendimento no Ensino Médio se dá em função do discurso de que há um grande problema de distorção idade/série que precisa ser resolvido para que os jovens de 15 a 17 anos cheguem a este nível de Ensino. Do ponto de vista neoliberal, esta problemática significa má utilização dos recursos. Dessa forma, resolver o problema do fluxo escolar significa ao mesmo tempo melhorar a qualidade da educação e reduzir os “custos”. Isto porque nesse viés o pressuposto é de que a melhoria da qualidade da educação implica na compreensão de que os recursos financeiros utilizados para garantir a educação pública são custos e não investimentos. Nesta perspectiva, nos moldes da gestão empresarial, a gestão na área da educação deve buscar eliminar o equivalente ao refugo (no caso, a evasão) e ao retrabalho (no caso, a reprovação). Segundo Freitas (2012), uma política educacional na perspectiva da responsabilização (ou *accountability*) passa, então, a ser implementada no Brasil.

Considerando esses elementos, a questão a ser respondida neste artigo é: Quais são as influências da Política de Responsabilidade Educacional adotada pela Rede Estadual de Pernambuco, por meio de uma compreensão de centralidade da avaliação, no processo de implementação do Programa de Educação Integral (PEI) no Ensino Médio? Para respondê-la, definimos como objetivo geral: avaliar a relação entre a Política de Responsabilidade Educacional, a Política de Avaliação definida pela Rede Estadual de Pernambuco e o processo de implementação do Programa de Educação Integral (PEI) nas EREMs e nas ETEs. Para tanto, definimos como objetivos específicos: a. analisar a relação entre a Política de Responsabilidade Educacional e a Política de Avaliação da Rede Estadual de Pernambuco e b. refletir sobre a concepção de educação integral do Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Pernambuco.

Referencial teórico-metodológico

Desde 1990 a “função avaliação” na gestão governamental vem crescendo nas democracias ocidentais e na América Latina e, de acordo com Faria (2005, p. 97), “tal processo tem sido justificado pela necessidade de ‘modernização’ da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado”. Ou seja, nesse período, a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado.

No que diz respeito a esta problemática, Faria (2005, p. 98) considera que existe uma “[...] virtual subordinação do uso gerencial da avaliação e de sua suposta capacidade de encerrar, reiniciar ou revitalizar o ciclo das políticas às injunções políticas mais abrangentes e às estratégias e interesses dos tomadores de decisão e dos demais envolvidos” (FARIA, 2005, p. 98). Ainda, para o autor, há uma hegemonia da perspectiva tecnicista (ou neotecnicista) nas gestões governamentais na América Latina, com grande participação de consultores internacionais relacionados às demandas dos organismos multilaterais e essa questão “evidencia o forte caráter de indução externa a vincular ao processo de institucionalização dos sistemas de avaliação na América Latina” (FARIA, 2005, p. 100).

Desde a década de 1960, a maioria das pesquisas de avaliação de políticas tem o seu epicentro na academia norte-americana. Especialmente na atualidade, vivemos um “segundo boom” do “furor positivista”, o qual Faria (2005, p. 102) chama de “política de avaliação de políticas públicas”. Trata-se da concepção gerencialista de avaliação que pode se dar das seguintes formas “(a) instrumental; (b) conceitual; (c) como instrumento de persuasão; e (d) para o ‘esclarecimento’” (WEISS, 1998³ citado por FARIA 2005, p. 102).

No nosso caso específico, para realizarmos os nossos estudos acerca da avaliação da implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio, compreendemos como definição necessária situarmos o presente estudo como avaliação de políticas sociais com foco na implementação como uma “área de atividade destinada a coletar, analisar e interpretar informações sobre a formulação, a implementação e o impacto das ações governamentais que visam alterar as condições de vida da população, em particular dos segmentos sociais mais destituídos” (CASTRO, 1989, p. 5). Como uma pesquisa acadêmica de Avaliação da Implementação da Política Educacional em questão, demanda a definição do referencial teórico que a norteia. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética, considerando a necessidade de buscar compreender a luta, o movimento, a

³ WEISS, Carol H. (1998), “Have we learned anything new about the use of evaluation?”. *American Journal of Evaluation*, 19, (1): 21-34.

práxis. O método pressupõe observar as seguintes categorias gerais, de acordo com Cury (1995): contradição; totalidade; mediação; reprodução e hegemonia.

O marxismo parte da compreensão de que existe um “desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção)” (GRAMSCI, 2000a, p. 237). Ainda de acordo com este autor,

[...] na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção. [...] Na filosofia, é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica. Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral. (GRAMSCI, 2000a, p. 237).

A busca pela objetividade científica, na nossa perspectiva teórico-metodológica, significa considerar “objetivo” como “humanamente objetivo” que, de acordo com Gramsci (2000a, p. 134), corresponde “exatamente a ‘historicamente subjetivo’, isto é, objetivo significaria ‘universal subjetivo’”. Dessa forma, considerando que o ser humano é um sujeito histórico e considerando que conhecemos a realidade apenas na relação com o ser humano, “também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir, etc.” (GRAMSCI, 2000a, p. 134).

De acordo com Bourguignon (2008, p. 302), “a pesquisa deve destinar-se não só a compreender as questões estruturais, mas numa perspectiva de totalidade, o processo todo de reprodução material e espiritual da existência do ser social”. Dessa forma, a autora nos chama atenção para o fato de que a centralidade do sujeito em pesquisas em áreas que se concentram em questões de ordem social, não é uma questão de metodologia da pesquisa, e sim uma questão ontológica.

Defendemos um referencial teórico-metodológico que garanta a centralidade do sujeito, ao passo que procure garantir a “visibilidade à sua real situação e condições de vida” (BOURGUIGNON, 2008, p. 306). Um referencial teórico-metodológico que tenha como pano de fundo o contexto sócio-histórico desses sujeitos. Utilizamos, nessa perspectiva, a abordagem de “avaliação processual” (CASTRO, 1989), uma vez que buscamos examinar não sua efetividade, mas a adequação dos meios em relação aos objetivos relacionados à Educação Integral. Para tanto, realizamos análise documental, aplicação de questionários junto aos discentes (quinhentos e três) e entrevistas semiestruturadas com gestores (oito), docentes (cinquenta e seis), discentes (sete), discentes egressos (três), um Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) e um técnico-administrativo.

Do ponto de vista metodológico, a avaliação de políticas sociais utiliza métodos próprios da pesquisa social, que são escolhidos de acordo com o objeto a ser estudado. No nosso caso, realizamos uma “avaliação de processos”, com vistas a avaliar o grau de adequação entre os meios utilizados na implementação e os objetivos definidos na etapa de formulação.

Dispostos a analisar os dados por meio da análise Hermenêutica-Dialética, a partir do que propõe Minayo (2004), mas considerando também as contribuições de Bakhtin (1992 e 2006), na nossa compreensão, mais adequadas por possibilitar a integração de uma perspectiva de linguagem dentro do contexto do materialismo histórico-dialético. Quando Minayo (2004) propõe a hermenêutica-dialética como tipologia de análise, o faz ancorada nas proposições de Stein (1987) que, por sua vez, as constitui como um balanço-síntese da controvérsia habermasiana-gadameriana sobre questões envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica. Para Stein (1987, p. 102), o ponto de encontro entre a Hermenêutica e a Dialética está na estrutura polar da reflexão, que “tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição”.

Concordando com essa possibilidade de encontro, inclusive porque ele já acontece dentro da própria tradição do materialismo histórico-dialético, preferimos resgatar a contribuição de Bakhtin para caracterizarmos essa questão. No entanto, compreendemos que a tipologia proposta por Minayo (2004) busca romper com as amarras tanto da análise de conteúdo quanto da análise do discurso, ao caracterizar os limites e possibilidades de cada uma e de que é possível fazer uso de maneira coerente e refletida de caminhos ou recursos analíticos apropriados tanto da análise de conteúdo quanto da análise de discurso, no entanto, de forma a superar os limites de cada um desses modelos.

***Accountability* e política de responsabilidade educacional em Pernambuco**

Accountability (ou Responsabilização) e Gerencialismo são palavras que expressam conceitos que se coadunam no contexto da cultura organizacional em voga na realidade educacional brasileira. De acordo com Freitas (2012, p. 382), o neotecnismo é fundado na

[...] 'teoria da responsabilização', meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de 'standarts', ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

Especificamente tratando dos temas da responsabilização e do gerencialismo, iniciando pela primeira, podemos identificar que este processo é entendido não só pela realização de testes de desempenho para os estudantes, mas por se constituir em um sistema que envolve esses testes standartizados, a divulgação pública dos resultados da escola, sobre a forma de rankings e um sistema de sanções e recompensas.

A outra ponta do neotecnismo, a meritocracia, é algo que perpassa a responsabilização, visto que, de acordo com Freitas (2012, p. 382), “as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema”. Mas, para esse autor não há como atribuir apenas o caráter meritocrático a esse sistema de recompensas e sanções, visto que “a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas” (FREITAS, 2012, p. 382). Ainda de acordo com o autor, podemos considerar que esse sistema de responsabilização traz uma série de questões problemáticas para a educação, tais como: uma corrida para o centro, prejudicando os extremos da curva (tanto os alunos com alto desempenho, quanto os alunos com baixo rendimento); um estreitamento curricular, com a valorização apenas das áreas e conteúdos cobrados nos testes estandardizados; o afastamento dos melhores professores dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, já que a escola e o professor serão responsabilizados pelo sucesso ou fracasso desse sistema e pela criação de uma competição danosa entre os professores e escolas, a partir da influência do sistema de bônus; estratégias de correção de fluxo que promovem um processo de “internalização da exclusão”; exposição da categoria docente através da exposição dos resultados dos testes estandardizados por meio da criação de rankings (FREITAS, 2012, 2007).

A outra ponta desta relação é a privatização. Responsabilização e meritocracia criam certa ambiência para a privatização da educação, no mesmo movimento que já vem acontecendo em outros países, em especial os Estados Unidos (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012). Na verdade, essa perspectiva da responsabilização traz uma série de medidas que buscam expor não só os resultados do desempenho dos alunos das escolas públicas, mas principalmente o próprio sistema educacional público. A perspectiva que existe por trás dessa exposição do serviço público na área

de educação (mas também de outras políticas públicas), é a perspectiva neoliberal que permeia esse projeto de desmonte do Estado para dar conta de mais uma exigência do capitalismo: a de colocar o público a serviço dos interesses do Capital.

A forma como a responsabilização, a meritocracia e a privatização se inter-relacionam, na perspectiva de Freitas (2012), baseia-se no neotecnicismo, caracterizado pelo gerencialismo aplicado à educação. O gerencialismo é caracterizado por modelos aparentemente democráticos que configuram o neoliberalismo, “cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida” (HYPOLITO, 2011, p. 7). Para este autor, estes seriam modelos pós-fordistas de gestão aplicados à educação, considerados referências de eficiência, visto que em harmonia com os interesses do Mercado e a eles submetidos.

Esse paradigma da “centralidade da gestão” na produção de uma melhoria da qualidade da educação foi chegando aos poucos nas escolas, desde a entrada de conceitos clássicos da administração, passando pelo modelo da qualidade total até o que temos hoje que, ainda de acordo com este autor, caracterizam-se como “formas pós-fordistas híbridas, centradas na qualidade e na eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total” (HYPOLITO, 2011, p. 7). O hibridismo presente no gerencialismo é resultado de uma mistura dos “preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública” (HIPOLITO, 2011, p. 8). Em síntese, o gerencialismo, é caracterizado por princípios presentes nessas perspectivas: qualidade, mercado, eficiência, responsabilização, avaliação, parcerias público-privado e quase-mercado.

É nesse contexto de responsabilização (*accountability*) e gerencialismo que o Ensino Médio vem se organizando na atualidade. Trataremos especificamente desse tema mais adiante, com destaque para identificar o debate em torno da ampliação da jornada escolar e sobre as concepções de Educação Integral no Ensino Médio em curso.

De acordo Freitas (2012), estão sendo implementadas no Brasil experiências “requeitadas” de Reformas Educacionais já implementadas nos Estados Unidos e avaliadas de forma negativa em função de seus resultados, conforme estudos como o de Ravitch (2011). De acordo com Freitas (2012), entre as avaliações nacionais é possível perceber que êxitos de algumas das experiências defendidas e propagandeadas pelos reformadores empresariais na área da avaliação, têm seus números baseados em estratégias já questionadas por pesquisadores norte-americanos, considerando essas mesmas experiências naquele país.

De acordo com Ravitch (2011), as experiências realizadas em Nova York e em San Diego podem ser resumidas aos seguintes elementos: gerencialismo baseado na gestão empresarial; centralização das ações a partir de métodos de comando-e-controle; gestão por não educadores; sanções aos docentes e gestores contrários por meio de transferências entre distritos e/ou demissões de gestores e professores, fechamento de Escolas e/ou desmembramento de grandes escolas (especialmente de Ensino Médio) em pequenas escolas, especialmente com profissionalizações diversas; política baseada na “escolha escolar”, por meio do financiamento público de escolas privadas e do estabelecimento de “escolas charters” (ou escolas autônomas); aparelhamento dos Conselhos Educacionais; ataque ou aparelhamento dos sindicatos; intolerância ao dissenso e estabelecimento de uma política rigorosa chamada por Ravitch de “método esquerda-direita” que pressupõe o atendimento às reivindicações da esquerda pedagógica através da adoção de programas construtivistas nas áreas da linguagem e da matemática, ao mesmo tempo em que atendem à direita através do estabelecimento de uma política baseada na responsabilização; política baseada na avaliação da qualidade por meio dos testes escolares como parâmetro, através da definição dos rankings das escolas como forma de

promover a competição considerada necessária para garantir a qualidade (pressuposto do mercado capitalista); ênfase no método (construtivismo), no treinamento e no estreitamento curricular.

Esses são elementos que encontramos, em sua maioria, nas políticas desenvolvidas no Brasil, especialmente em Pernambuco, guardadas as devidas proporções, devido a fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que as diferenciam. Trataremos dessas semelhanças mais adiante. Porém, não sem antes considerarmos os resultados avaliados por Ravitch (2011), para que possamos comparar posteriormente com os resultados alcançados pela política desenvolvida no Estado de Pernambuco.

Para Ravitch (2011), as experiências desenvolvidas nos Estados Unidos tiveram os seguintes resultados: grande quantidade de professores e gestores transferidos e/ou demitidos em função dos resultados obtidos nos testes estaduais e federal (se a forma de contrato permitisse ou dependendo do poder dos sindicatos); grande quantidade de professores e gestores insatisfeitos e/ou adoecidos pelo trabalho; fatores de mudança demográfica relacionados com melhoria de resultados; no geral os resultados decaíram ou permaneceram iguais ou ainda inferiores a estados que não realizaram esse tipo de política; foram identificadas inúmeras fraudes para garantir a melhoria dos indicadores, desde a diminuição dos escores de aprovação para garantir as certificações dos estudantes, passando pelo treinamento intensivo dos estudantes para os testes, até as fraudes mais locais, com a adulteração dos testes realizados pelos estudantes; estreitamentos curriculares relacionados ao que os testes mediam; insatisfação dos pais e comunidades e redução dos espaços de participação desses segmentos; várias escolas fechadas, aumento das Escolas Charters (com qualidades duvidosas) e desmembramento de escolas (especialmente as de Ensino Médio).

Freitas (2012) resume essas consequências como forma de alerta aos sistemas de ensino através dos seguintes eixos: estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino e, por fim, ameaça à própria noção liberal de democracia.

No Brasil, de acordo com Freitas (2012), também há um grande poder dos reformadores empresariais, através do Movimento Todos pela Educação. Poder este representado no Governo Federal e nos Governos Estaduais e Municipais, mas presente também nas entidades que promovem as consultorias, orientando os convênios de financiamento para a educação, obtidos junto aos organismos multilaterais. A tese dos Reformadores Empresariais da Educação dos Estados Unidos (os *Corporate Reformers*), adotada no Brasil pelos empresários reunidos no Movimento Todos pela Educação, é a de que,

[...] o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. (FREITAS, 2012, p. 2).

Este neotecnicismo, baseado em responsabilização, meritocracia e privatização tem como central a ideia do controle de processos, medidos em testes padronizados. Na verdade, um sistema de responsabilização, de acordo com Kane & Staiger (2002) citado por Freitas (2012, p. 383), “envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. A meritocracia está presente justamente na lógica dessas recompensas e sanções, mas não só. Ela perpassa toda a responsabilização. Na verdade, ela é a base da proposta política (neo)liberal. De acordo com Freitas (2012, p. 383),

[...] no caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Na verdade, os estudos de Freitas (2012) demonstram justamente o contrário do que afirma a perspectiva (neo)liberal. De acordo com estes estudos, há sim uma relação direta entre desigualdades sociais e desigualdades de resultados. E mais, que a estratégia adotada pelos reformadores empresariais, além de não buscar resolver de fato este problema, ainda funciona como um aprofundamento das desigualdades, sobretudo pelas estratégias de privatização que envolvem toda a proposta, que tem como fundamento a destruição do sistema público de ensino.

A meritocracia, de acordo com Freitas (2012), ainda promove uma competição danosa entre professores, além de afastar os melhores professores dos alunos que não estão dentro da média definida. Além disso, a própria caracterização do que é o melhor professor, está estruturada dentro de critérios que de longe garantem uma boa avaliação desses profissionais, pois os testes padronizados que avaliam os alunos também são questionáveis.

Por outro lado, a lógica da privatização está presente a partir do pressuposto neoliberal aplicado à educação, fundado na crença de que cabe a cada um escolher a escola para os seus filhos. De acordo com Freitas (2012, p. 386),

[...] o argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia desresponsabiliza o Estado pela educação pública. Ele diz que “assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular os filhos, também os pobres devem poder fazê-lo”.

No entanto, o estudo de Ravitch (2011) demonstra que essa justificativa da “escolha escolar” esconde o real interesse da reforma neoliberal, que é o de destruir a escola pública e enriquecer os empresários da educação. Aos pobres, passa a ser ofertada uma péssima educação e os professores passam por um processo de desmoralização através da desvalorização salarial, da responsabilização pelo fracasso escolar promovida por uma cultura de avaliação por resultados e de prestação de contas; também pela intensificação do e adoecimento no trabalho.

Programa de Educação Integral (PEI) no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

O PEI, de acordo com as informações presentes no site⁴, vem sendo desenvolvido desde 2008 e se fundamenta na concepção de educação interdimensional (COSTA, 2008), que pressupõe exercício da cidadania e protagonismo juvenil, compreendendo “ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade”. Esta concepção, de autoria do professor Antonio Carlos Gomes da Costa⁵, foi adotada anteriormente à criação do PEI, ainda na proposta do modelo de escola (em tempo) integral do Governo Jarbas Vasconcelos. Na verdade, esse modelo seguiu as determinações da UNESCO, através do Relatório Jacques Delors. Mais do que isso, o estudo de Leite (2009) aponta que os governos Jarbas e Eduardo Campos abriram mão da elaboração da concepção de educação integral, transferindo-a aos empresários. Isso porque esta concepção articula-se no PEI à perspectiva de planejamento estratégico aplicado à área educacional, que tem

⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: maio de 2016.

⁵ Foi um dos redatores da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Abriu uma empresa de consultoria, a Modus Faciendi, que presta serviços a empresas como Odebrecht, Bradesco, Telefônica, Votorantim e Instituto Ayrton Senna.

como proposta realizar planejamento estratégico aplicado às escolas, com a obrigação destas em elaborar um Plano de Ação Educacional, “espelhando-se nas concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) [...] e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors” (DUTRA, 2014, p. 25).

De acordo com Dutra (2014), ao mesmo tempo em que, do ponto de vista filosófico, o PEI se fundamenta na filosofia da Educação Interdimensional elaborada por Costa (2008), do ponto de vista de sua execução, “a essa filosofia vem somar-se o planejamento estratégico aplicado à área educacional, experiência desenvolvida nas escolas pela professora Ivaneide Lima (2011)⁶, publicado em livro” (DUTRA, 2014, p. 24-25). Desta forma, o PEI articula a Educação Interdimensional (e as ênfases dadas ao Protagonismo Juvenil e ao Empreendedorismo) à perspectiva do planejamento estratégico da TEO. No entanto, o processo de implementação do PEI também destina demasiada valoração à quantificação de indicadores de êxito por meio da gestão educacional focada em resultados que está presente no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME)⁷.

O PMGP-ME foi criado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), voltado para a melhoria dos indicadores educacionais do Estado. Por meio do Programa, são estipuladas metas verticalizadas para cada Escola, envolvendo a conjugação de três fatores: 1. uma avaliação própria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; 2. o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que combinado como o fluxo escolar, define o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), ou seja, um índice próprio de qualidade e 3. o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), o chamado décimo quarto salário que é destinado apenas às escolas que atingiram a partir de 50% da meta estipulada pelo PMGP-ME. Articulada a esta estratégia de bonificação, existe também uma estratégia de sanção por meio da exposição pública dos resultados e do ranqueamento das escolas.

O objetivo proclamado no processo de criação dessa política de gestão por resultados é o de melhoria da posição do Estado de Pernambuco no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em nível nacional. No entanto, a mesma lógica gerencial, neoliberal e sistêmica que norteia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual o IDEB é elemento central para a definição de atendimento e na avaliação dos resultados, pode ser percebida naquilo que o Governo do Estado de Pernambuco chama de Política de Responsabilização Educacional⁸.

O PEI foi criado a partir da mudança de forma da parceria público-privada, realizada pelo Governo Eduardo Campos ao encerrar a parceria com o Instituto de Co-responsabilidade Educacional (ICE), que praticamente coordenou o Programa em voga anteriormente (desde 2004) – o PROCENTRO. No entanto, do ponto de vista de conteúdo, as parcerias público-privadas continuaram a existir neste novo Programa, assim como o modelo adotado de escolas de Ensino Médio de pequeno porte em condições de se tornarem Escolas por concessão, no modelo de Escolas Charters. Inclusive, um estudo encomendado à TREVISAN Consultoria, em 2007, concluiu que a opção por escolas de Ensino Médio, com mil alunos cada, espalhadas pelo Estado, como Centros Experimentais, daria conta de atender a metade da demanda de jovens

⁶ No livro TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados. 2011, Olinda, Livro Rápido.

⁷ No site do Governo do Estado de Pernambuco, link:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: maio de 2016.

⁸No site do Governo do Estado de Pernambuco, link:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5905>>. Acesso em: maio de 2015.

com 160 escolas. A partir deste estudo, o PEI passou a envolver Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Na atualidade, temos 300 (trezentas) EREMs e 27 (vinte e sete) ETEs⁹.

Muito dessa ampliação se deveu também à adesão ao Programa Federal Ensino Médio Inovador (ProEMI) já que, de acordo com Dutra (2014, p. 39), “o Estado de Pernambuco aderiu ao ProEMI no ano de 2010, implementando-o em 17 Escolas, ou seja, uma em cada Gerência Regional de Educação” (p. 39) e, em 2011, foram incluídas no ProEMI todas as EREMs e as ETEs. Dessa forma, de acordo com o autor, “há, no estado de Pernambuco, atualmente, mais de 300 escolas com Ensino Médio Inovador” (DUTRA, 2014, p. 40).

Ainda de acordo com Dutra (2014), do ponto de vista curricular, as EREMs têm um currículo propedêutico (formação geral) e as ETEs oferecem a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Sendo que estas últimas possuem também a Educação Profissional nas modalidades concomitante e subsequente. A seguir, trataremos das características específicas das EREMs e das ETEs.

A organização das EREMs contou com uma nova matriz curricular, implantada de acordo com a instrução normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012 (SEE – PERNAMBUCO, 2012), que estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória nessa etapa de ensino de 2.400 horas para 4.500 horas para as escolas de jornada integral e 4.000 horas para as de jornada semi-integral. A infraestrutura das EREMs, a princípio, deve seguir padrões básicos: “podendo haver escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta” (DUTRA, 2014, p. 48-49). No que diz respeito à equipe gestora, a composição passou a ser:

[...] um gestor, um educador de apoio, uma secretária e uma coordenadora de biblioteca, acrescidos com quatro cargos comissionados de coordenação, sendo dois coordenadores de laboratórios (um de Ciências e um de Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional. (DUTRA, 2014, p. 49).

No entanto, dentre as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio, é preciso esclarecer que apenas uma pequena parte (30% delas, ou seja, 90 escolas) oferece exclusivamente o nível e modalidade de ensino que lhe caracteriza como sendo “de Referência” o que a coloca sob o acompanhamento de uma Gerência específica. Ou seja, apenas nestas escolas o Ensino Médio em tempo integral (40 horas semanais) ou semi-integral (32 horas semanais) é ofertado, sendo que em 60 escolas, a oferta é de Ensino Médio Integral e em 30 escolas, a oferta é de Ensino Médio Semi-Integral. O restante das EREMs oferece outras modalidades do Ensino Médio, bem como outros níveis de ensino¹⁰.

Em 150 outras EREMs, são ofertados o Ensino Médio Semi-Integral e outras modalidades de Ensino Médio (Regular, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Proeja¹¹, Projeto

⁹ No site do Governo do Estado de Pernambuco, link:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>>. Acesso em: março de 2015.

¹⁰ Esses dados foram coletados através do link: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>>, do Sistema de Informações de Educação de Pernambuco (SIEPE), com o acesso a cada uma das 300 (trezentas) EREMs e do levantamento das informações de cada turma existente, disponíveis neste link como estratégia de transparência das informações para viabilizar o controle social do trabalho realizado pelas escolas. Este levantamento foi feito em 2015.

¹¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos. Link: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: maio de 2016.

Travessia¹²), bem como outros níveis e modalidades de ensino (Fundamental 1 e 2, nas modalidades Regular e EJA). Em outras 60 EREMs são ofertados o Ensino Médio Integral e outras modalidades do Ensino Médio.

A grande maioria dessas escolas apresenta uma desigualdade de condições na oferta de vários níveis e modalidades, que afeta as condições de infraestrutura, de remuneração e de dedicação dos docentes, de programação e de temporalidade, de dedicação dos discentes e mesmo de condições de estudo. Além disso, as EREMs são gerenciadas por um setor específico, que se ocupa apenas da implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio. Como ficam nessas escolas as outras modalidades de Ensino Médio e os outros Níveis de Ensino?

Também do ponto de vista dos recursos humanos, há uma grande diferença no que diz respeito à valorização e às condições de trabalho dos docentes que atuam no Ensino Médio nas modalidades integral ou semi-integral e os demais docentes da rede estadual de ensino¹³. Aos docentes que atuam no Ensino Médio Integral ou Semi-Integral é paga uma gratificação que chega a dobrar o salário base dos mesmos, em troca de Dedicação Exclusiva e uma jornada de 32 ou 40 horas semanais¹⁴.

As Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco seguem os mesmos princípios das EREMs e oferecem a educação profissional nas seguintes formas:

1. Concomitante por meio de oferta em Educação a Distância (ETAD); Integrada ao Ensino Médio em tempo integral; Subsequente nas Escolas Técnicas Estaduais – ETE, no horário noturno, para quem concluiu o Ensino Médio. As ETE ofertam a Educação Profissional em todas as formas previstas na legislação. (DUTRA, 2014, p. 54).

Essas Escolas oferecem cerca de 35 cursos presenciais (com 27.480 estudantes) e nove cursos a distância, em 61 polos (10.503 matrículas)¹⁵. Todas as unidades foram projetadas com o mesmo padrão: dois pavimentos; acessibilidade total dos usuários; 12 salas de aula; seis laboratórios (informática, língua estrangeira, química, física, biologia e matemática; dois laboratórios específicos para os cursos técnicos (conforme os cursos oferecidos); auditório, biblioteca; quadra poliesportiva (coberta e com vestiário); refeitório; cantina; área de convivência (coberta com quiosques e mesas de xadrez); com área média total de 13 mil metros quadrados e 5.200 metros quadrados de área construída. Elas oferecem educação profissional nas modalidades subsequente e integrada, sendo a primeira destinada a jovens e adultos que tenham concluído o Ensino Médio, com duração média de um ano e meio. O integrado tem duração de três anos e é voltado para estudantes que estejam cursando Ensino Médio e que pretendam, além de concluir este nível de ensino, obter um diploma de formação técnica profissional.

¹² Trata-se de uma Política de Aceleração da Aprendizagem para o Ensino Médio criada em 2007 pelo Governo do Estado de Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho, utilizando a metodologia das telessalas. Link: <<http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst>>. Acesso em: maio de 2016.

¹³ Que recebem um dos piores salários da educação básica do país, além da Rede Estadual de Pernambuco não cumprir a Lei do Piso, de acordo com a Tabela da CNTE (Confederação dos Trabalhadores da Educação) de 2016, disponível no link: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: maio de 2016.

¹⁴ De acordo com Dutra (2013), para uma carga horária de 40 horas, uma gratificação de 199% do salário base e de 32 horas semanais, uma gratificação de 159%. No entanto, este foi o valor correspondente ao ano de 2008 em relação à remuneração dos professores naquele ano. Este valor da gratificação não foi reajustado nos últimos 8 anos.

¹⁵ Informações no site da Secretaria de Educação. Link: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>>. Acesso em: maio de 2016.

Apesar dessa informação não constar no site oficial do Governo do Estado, a ampliação das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco coincide com a criação do Programa Brasil Profissionalizado¹⁶, cujo objetivo é o de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, através do repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas, permitindo a modernização e a implementação das redes públicas de educação profissional e tecnológica. Além disso, devemos considerar também a oferta do Ensino Médio Integrado – EMI (prevista pelo Decreto 5.154/2004) que, de acordo com Oliveira (2009), deu-se em resposta à pressão política da população e dos intelectuais do campo da educação, que desenvolvem estudos sobre a formação do trabalhador.

Avaliação do Processo de Implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco

No quadro abaixo, resumimos os principais achados da pesquisa, por meio da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes, discentes, sindicato e técnico:

Quadro 1 - Avaliação da Implementação do PEI

EREM	ETEs	CITAÇÕES
Crítica à ampliação da jornada escolar para alcançar as metas do IDEB.		“De início, o Governo do Estado, ele está querendo que o Estado aumente seus índices. Que evolua aí, que alcance as metas do IDEB, de tudo... para melhorar a educação. E o Governo pensa que uma maneira de melhorar essa educação é passando mais tempo na escola, os estudantes, no caso” (DOCER01 ¹⁷)
Crítica à Proposta como um todo e seus objetivos de formação para o Mercado de Trabalho e Vestibulares. Não se considera haver uma perspectiva de educação integral. A ênfase é nos conteúdos que serão avaliados para definição do indicador de qualidade da educação.	Avaliação positiva da proposta de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.	“Em minha opinião, para obtermos melhores resultados seria necessário que acrescentassem ao currículo projetos pedagógicos que trabalhassem valores, atividades voltadas que preparasse nossos jovens, não só para o mercado, mas para a vida” (DOCER06). “Eu percebo que existe algo que deveria ser diferente nessa educação integral, por exemplo, o momento mais de descontração (contra turno) não fosse tão “conteudista”, não fosse tão focado em disciplinas curriculares” (DOCER05).
Crítica à Infraestrutura e às condições precárias, sobretudo com a ampliação da jornada diária.		“Olhe, a gente está em um processo de reforma. Eu cheguei aqui, a escola em reforma. Eu estou trabalhando aqui esse ano, agora, é uma das coisas que a gente tem dificuldade” (DOCER04).
Avalia como positiva a ampliação da jornada escolar diária – tirar os jovens da rua.	Crítica à carga de disciplinas, bastante intensa para os alunos.	“Acho que isso aí é um aspecto bom do colégio porque ele tem uma grande carga e ao invés de a gente estar fora do colégio... Por exemplo, se eu tivesse fora do colégio, eu acho que toda tarde eu não “taria” estudando. E aqui, às vezes, “tô” estudando. É um aspecto bom” (DISCER01 ¹⁸).

¹⁶ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: março de 2015.

¹⁷ Docente de Escola de Referência em Ensino Médio.

¹⁸ Discente de Escola de Referência.

		“Eu não sei se teríamos como aliviar a carga dos meninos. Porque eles têm as disciplinas da grade regular, mas têm as disciplinas técnicas que vêm em maior número, por ser escola técnica. Mas a quantidade de disciplinas é tão grande! Juntando tudo isso, que eles ficam sobrecarregados demais. Eu não sei o que nós poderíamos fazer para amenizar isso e logo. Logo os terceiros também terão estágio. Então a tendência é ficar mais puxado ainda” (ETEGR3 ¹⁹).
Crítica à ampliação das EREMs sem condições de infraestrutura.		“A ideia, eu acho perfeita a ideia da escola de referência mas no momento atual a minha avaliação é que o governo colocou muitas escolas de referência pra dizer que tem números, e não tá dando assistência que deveria dar” (GESER01 ²⁰).
	Crítica à ausência de outros profissionais para garantir, por exemplo, o funcionamento dos laboratórios.	“A implantação e utilização dos laboratórios de ensino na escola é ótimo. Agora existe o que, que tem que existir uma pessoa, um técnico que dê suporte para os professores. Nós temos vidrarias aqui, quando o governo não manda a gente compra. Quando falta alguma substância a escola compra, quando não tem a gente compra” (DOCER08).
Melhorar as condições de trabalho e salários, com valorização profissional para os docentes.		“Então piorou o quadro pessoal. Nós tínhamos 41000 efetivos, baixou para 28000. O contrato temporário era 5000, foi para 16000, em 2009 chegou a ter 21000 contratos temporários da educação. [...] é uma vergonha ter o pior salário do país, sete anos depois, os professores com nível superior continuam com o pior salário do país (Presidente do Sintepe).
Denúncia da falta de condições para os docentes realizarem a prestação de contas exigida pela Política de Responsabilização Educacional do Governo do Estado de Pernambuco. Uma das ausências: acesso à internet.		“Então, se aqui tivesse um serviço de internet de qualidade, isso facilitaria muito nosso trabalho. Não só o nosso, mas o do aluno, porque muitas vezes ele tem trabalho pra fazer na escola e não faz porque não tem como acessar a internet” (DOCER04).

Fonte: os autores.

O PEI foi avaliado pelos docentes, discentes, gestores, representante sindical e técnico entrevistado, considerando especialmente as seguintes questões: ênfase na gestão por resultados, centrada na avaliação do desempenho em português e matemática, melhoria do fluxo escolar e, conseqüentemente, melhoria do resultado no IDEB; proposta de educação integral das EREMs e educação integrada das ETES; ampliação da jornada escolar diária e as questões de currículo e infraestrutura em torno dessa questão; condições salariais e de valorização do trabalho docente como um todo e, por fim, a perspectiva de responsabilização e prestação de contas e os impactos no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem.

Os efeitos das opções criticadas por Ravitch (2011) e Freitas (2012) também podem ser percebidos nas avaliações dos entrevistados sobre as questões sintetizadas no quadro acima. A ênfase dada à melhoria dos indicadores de qualidade, pautada na melhoria do IDEB, leva a um estreitamento curricular, caracterizado por um maior tempo destinado à preparação para os testes, com ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, além da opção por disciplinas que tratam do âmbito do cognitivo. Há, nas avaliações dos entrevistados, uma compreensão de que educação integral no ensino médio não deve se restringir ao âmbito cognitivo ou mesmo de mera formação para o mercado de trabalho e para vestibulares. Essa avaliação é mais presente entre docentes, discentes e gestores das EREMs. Entre os entrevistados

¹⁹ Gestor de Escola Técnica Estadual.

²⁰ Gestor de Escola de Referência.

das ETEs, há uma compreensão de que a educação profissional integrada ao ensino médio está dentro do esperado na proposta do PEI.

Para dialogar com essas compreensões, consideramos que o conteúdo principal das críticas à proposta do PEI pode ser compreendido pela proposta para o ensino médio na perspectiva gramsciana apresentada por Nosella (2015, p. 132):

A nova hegemonia política cogitada por Gramsci prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares mediocres, subalternas, de iniciação profissional. Assim, a tradicional escola secundária, formadora de dirigentes, não podia ser simplesmente eliminada apenas porque era para poucos.

No entanto, os entrevistados das ETEs avaliam positivamente a proposta, considerando apenas a necessidade de universalizá-la para todo o Ensino Médio da Rede de Ensino. Essa compreensão se dá porque os entrevistados identificam trilhas de progressão diferenciadas no Ensino Médio da Rede. Alguns, no entanto, justificam a existência dessas trilhas diferenciadas ao identificar uma certa “inadequação” de alguns alunos para a educação integral ou integrada. A seguinte reflexão de Nosella (2015, p. 132) esclarece essa questão:

A expressão “escola média multiforme” apresenta semanticamente uma vantagem e uma desvantagem: de um lado, ajuda a entender melhor o fenômeno escolar assim como existe; de outro lado, pode camuflar a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade. Com efeito, o termo “multiforme” evidencia de imediato a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários diferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas, etc. Se existisse, de fato, um processo de construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto.

Considerando as avaliações dos entrevistados, especialmente no que diz respeito às questões referentes às condições de trabalho, podemos perceber que influenciaram mais as questões referentes à infraestrutura física, carga de trabalho, remuneração, pressão por resultados e pressão por prestação de contas do que necessariamente as concepções de formação do PEI para cada um desses formatos de escola.

A ampliação do número de ETEs em Pernambuco, bem como a reforma das poucas anteriormente existentes, além do padrão de infraestrutura dessas escolas foi garantido pelo Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, voltado para ampliação e reforma das Escolas Técnicas Estaduais. Tal investimento não fica claro nas informações oficiais do Estado de Pernambuco, assim como também não fica clara a vinculação da proposta de tempo integral das EREMs com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi).

Neste último caso, sem uma grande ênfase em um padrão de infraestrutura física. Como desdobramento das questões de infraestrutura, podemos perceber nas entrevistas a avaliação de uma inadequação maior das EREMs à jornada ampliada, tendo em vista que não são dadas as condições básicas para que estudantes e docentes fiquem o dia inteiro na escola. Mas a ampliação da jornada escolar e a ênfase em disciplinas de caráter propedêutico e/ou de formação profissional, tanto nas EREMs quanto nas ETEs, são consideradas como algo que intensifica demais tanto os docentes quanto os discentes, devido à intensificação da carga de estudos em sala de aula. Nas entrevistas referentes aos dois tipos de escola há, inclusive, referências a um sentimento de encarceramento de estudantes e docentes no espaço escolar.

Por fim, há nas compreensões dos entrevistados uma grande preocupação com a perspectiva de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados daquilo que é considerado qualidade da educação: melhoria do desempenho em português e matemática e melhoria do fluxo escolar. E boa parte dessa pressão se dá através do uso das novas tecnologias e da internet, através de cadernetas eletrônicas que, na maioria dos casos, duplica o trabalho do professor.

Novas funções escolares “[...] podem ser criadas, modificadas e moduladas conforme novas finalidades, ou ainda coadunadas com outras funções não necessariamente inscritas na esfera educativa” (ALGEBAILLE, 2009, p. 40-41). Dessa forma, essa perspectiva identificada nas falas dos sujeitos entrevistados, é algo que também foi verificado em outras pesquisas, como a da autora em questão e que indicam uma tendência para a escola pública que verificamos estar afetando também as próprias escolas que são consideradas com projeto “diferenciado”.

No caso específico, as outras funções que vêm impactando o PEI dizem respeito à perspectiva de controle dos resultados e controle dos processos, aos moldes neotecnicistas e gerencialistas. A ênfase maior, neste caso, é na realização de testes externos e no preenchimento diário de cadernetas. Por outro lado, manter a juventude o dia todo na escola, como estratégia de guarda e controle, assim como trata Algebaile (2009), também é algo presente e reconhecido pelos entrevistados. Todos esses elementos garantidos por meio do controle do trabalho docente e através de uma Política de Responsabilização centrada na escola e no docente, pautada pela centralidade da avaliação.

Na tabela abaixo podemos perceber como os discentes das EREMs, em respostas aos questionários, avaliam mais positivamente questões relacionadas ao trabalho docente e à gestão: como qualidade do trabalho docente; estratégias de avaliação dos docentes; currículo da educação integral (vinculando o mesmo às opções realizadas pelos docentes) e, com um pouco menos de ênfase, gestão da escola. Por outro lado, entre as avaliações mais negativas temos o tempo disponível para estudos e as condições de participação dos alunos na gestão da escola.

Tabela 1 - Resultado dos questionários com Discentes das EREMs

COMO AVALIAM	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Gestão	2,04	20,41	51,02	26,53
Preparação para concursos, mercado de trabalho e vestibular	8,26	23,46	50,67	17,61
Currículo	1,23	13,63	50,8	34,34
Professores	1,53	15,19	48,73	34,46
Condições de participação dos alunos na gestão	28,76	20,35	34,18	16,71
Laboratórios de ensino	16,33	26,53	42,86	14,28
Meios de avaliação adotados	3,23	12	58,73	26,04
Carga horária de estudos	10,94	31,88	36,57	20,61
Tempo disponível para estudos	46,68	36,03	15,35	1,94

Fonte: Os autores.

Quando o assunto é motivação dos alunos para estudar na EREM, a principal motivação apontada é a qualidade dos docentes e do ensino, com quase 30% das respostas. Quando somada à segunda maior resposta, qualidade da escola, temos mais de 50% das escolhas baseadas em algo que tem como centralidade o trabalho docente. As demais escolhas que receberam significativas respostas foram influência dos pais e colegas; Referências (histórico); preparação para futuro, vestibular e trabalho. O destaque que damos é para a pouca quantidade de referência à jornada ampliada como motivador para os discentes das EREMs.

Pedimos para que os alunos respondessem se haviam disciplinas mais importantes do que outras e o porquê. A maior parte das respostas considerou que todas são importantes, para preparação para o vestibular e mercado de trabalho. No entanto, um em cada cinco entrevistados considerou que Matemática era mais importante, considerando as provas, vestibular e mercado de trabalho, enquanto quase essa mesma quantidade, considerou que Português era mais importante pelos mesmos motivos.

Na maior parte das respostas dos alunos (22,8%) o conceito de educação integral ou integrada foi compreendido como possibilidade de formação do aluno mais complexo/completo. No entanto, um em cada três estudantes considera que Educação Integral ou Integrada significa ou ampliação da jornada escolar diária ou estudar mais. Entre os que avaliam o PEI como excelente, a maior parte das respostas dizem respeito à qualidade do trabalho de ensino-aprendizagem realizado, com destaques para as aulas consideradas excelentes por um terço dos alunos, os professores qualificados e criativos e a maior aprendizagem. Juntas, essas três justificativas somam 87,73% das respostas. Mais uma vez, grande ênfase na avaliação positiva das EREMs é creditada ao trabalho coordenado pela atividade docente. Entre os motivos dos alunos que avaliaram o PEI como Regular, estão a pouca utilização dos espaços disponíveis (31%); muito tempo na escola e pouco para diversão (16%); carência de verbas para melhorar as condições (15%); os alunos não são atendidos quando precisam (12%). O destaque principal, no entanto, é para o sentimento de encarceramento dos estudantes ao âmbito da sala de aula.

Para 60% dos alunos que responderam ao questionário, no entanto, a Educação Integral é solução para a melhoria da qualidade da educação. Para esses alunos os motivos principais alegados são: jornada ampliada leva a um maior aprendizado (42,32%); ajuda, mas precisa de outros fatores (21,16%); prepara para o Ensino Superior (5,77%); educação de alunos críticos (5,77%) e tira os adolescentes das drogas e da criminalidade (5,77%).

Para os 40% que consideram que a Educação Integral não é solução para melhoria da qualidade da Educação, os motivos para essa avaliação são os seguintes: porque só depende do aluno (27,78%); o governo não ajuda o suficiente (16,67%); algumas escolas ensinam bem e outras não (8,33%); não ajuda, mas pode ser um caminho a ser seguido (8,33%); passar mais tempo na escola, não quer dizer que todo mundo aprende (8,33%); nem todos os alunos da escola têm esse ensino (5,55%). Também são citados os seguintes motivos: o problema da educação só se resolve se o Brasil nascer de novo; falta melhorar a realidade das escolas regulares; prepara para o vestibular e não para a vida; as pessoas não querem colocar em prática as coisas boas; porque não depende somente de uma região e não, porque preza mais quantidade do que qualidade.

Nos estudos de Freitas (2012), podemos perceber como os fatores internos à escola influenciam menos do que os fatores socioeconômicos. Este autor considera que os fatores internos à escola são responsáveis por em média 20% da influência no desempenho na escola. Apesar disso, pelo menos 15% é influenciado pelo papel do professor. Os dados que levantamos explicam, dessa forma, porque a ênfase dos reformadores empresariais se dá em torno de pressões sobre essa variável, através de estratégias gerenciais de controle dos resultados e do processo, como as adotadas no PEI. Também podemos compreender a ênfase nas questões relacionadas ao trabalho docente entre as avaliações dos alunos, independente de se posicionarem a favor ou contra a proposta de educação (em tempo) integral do PEI.

Conclusão

Algebaile (2009), ao traçar a tese de que há um “robustecimento da escola”, identifica um aumento das funções da escola ao mesmo tempo em que diminuem as condições de realização das funções educativas. Considerando a relação entre o PEI e a ênfase dada à relação entre a ampliação da jornada escolar diária no Ensino Médio e os resultados nas avaliações e nos indicadores externos, podemos chegar às seguintes conclusões:

- a. De que por meio do aumento dos anos de estudo é possível superar o problema do desemprego. Este pressuposto desconsidera a crise do desemprego estrutural, relaciona o desemprego a uma ausência de qualificação e aponta a escolarização como saída para garantir a empregabilidade.
- b. Que a ampliação da jornada escolar, em particular para o nosso estudo, do Ensino Médio, garantirá uma melhoria da qualidade da educação, pelo aumento da carga horária destinada à aprendizagem de saberes e que garantir ambos é uma melhor preparação do futuro trabalhador e do futuro cidadão. Este pressuposto se fundamenta na perspectiva de que a escola é o melhor espaço para a formação para a cidadania, escamoteando a diminuição dos investimentos previstos nas políticas sociais como um todo.

Os resultados da pesquisa revelam também um paradoxo entre a expansão das matrículas no Ensino Médio em horário integral no estado de Pernambuco – 23% das matrículas brasileiras – Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012), a redução da quantidade de matrículas no Ensino Médio como um todo, inclusive na modalidade EJA e a posição que o governo de Pernambuco ocupa entre os piores salários pagos aos docentes no Brasil. Além disso, verificamos um caráter dualista na oferta do Ensino Médio no Estado, caracterizado por trilhas de progressão diferenciadas.

Por fim, consideramos que a implementação de uma educação gerencialista, baseada na meritocracia, está fadada ao fracasso. Sobretudo em função das opções por estratégias de bonificação por desempenho que, além dos efeitos perversos que gera tanto para a formação de novas gerações, construindo um processo gradual de internalização da exclusão, contribui para a precarização e intensificação do trabalho docente.

Referências

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOURGUIGNON, J. A. A centralidade ocupada pelos sujeitos que participam das pesquisas do Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 302-212, jul./dez. 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília, 2014.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de programas e políticas sociais. **Cadernos de Pesquisa n. 12**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1989, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper45.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

COSTA, A. C. G. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

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

DUTRA, P. **Educação integral no Estado de Pernambuco – uma política pública para o Ensino Médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

FARIA, C. A. P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out./dez. 2005. DOI: 10.1590/S0102-69092005000300007

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300016

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000200004

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere - volume 1**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez., 2011. DOI: 10.18675/1981-8106.vol21.n38.59-78

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000300006

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em Educação: o caso do GP**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NOSELLA, P. Ensino Médio – unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206007

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-251.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº 01**, de 28 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 28 fev. 2012.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300009

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano** – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e hermenêutica** (Jurgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987. p. 98-134.

Recebido em 30/12/2015

Versão corrigida recebida em 20/05/2016

Aceito em 28/05/2016