

Educacion Integral de la Juventud en la Educacion Secundaria - Los programas de implantación en Pernambuco/Brazil.

de Almeida da Silva, Jamerson Antonio; Pinto Silva y Katharine Ninive.

Cita:

de Almeida da Silva, Jamerson Antonio; Pinto Silva y Katharine Ninive (2014). *Educacion Integral de la Juventud en la Educacion Secundaria - Los programas de implantación en Pernambuco/Brazil. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/484>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/hfg>

EDUCAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO Programas em Implementação em Pernambuco/Brasil

EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA JUVENTUD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Los programas de implantación en Pernambuco / Brasil

Jamerson Antonio de Almeida da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
jamersonufpe@gmail.com

Katharine Ninive Pinto Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
katharineninive@yahoo.com.br

RESUMO

Apresentamos neste texto resultados da pesquisa *Jovens e Educação Integral no Ensino Médio*, buscando identificar quais são as orientações/indicações do Governo Brasileiro para a formação da juventude no Ensino Médio integrado. Como uma pesquisa de Avaliação da Implementação de Políticas Educacionais, realizamos análise documental e análise de conteúdo de entrevistas e questionários com gestores, professores e alunos de escolas estaduais e federais com jornada escolar ampliada. Os resultados indicam que o projeto de Educação Integral em curso se refere à uma ampliação da jornada escolar no ensino médio, mas com diversos formatos possíveis no que diz respeito aos tempos e às intensidades e aprofundamentos de um conteúdo propedêutico baseado em avaliações standards e à formação para o mercado de trabalho, sobretudo para a empregabilidade. Como referência para esse cenário escolar, temos um contexto neoliberal de implementação de Políticas Educacionais pautado no gerencialismo, na meritocracia e accountability que gera um projeto de formação conteudista e pressionado pela avaliação, gerando um ambiente adoecido e sem autonomia.

RESUMEN

En este texto, se presentan los resultados de la investigación *Juventud y la Educación Integral en la Escuela Secundaria*, tratando de identificar cuáles son las directrices / inducciones del Gobierno brasileño para la formación de los jóvenes en la escuela secundaria integrada. Como una Evaluación de la Implementación de la Política de la Educación, se realizó un análisis de documentos y análisis de contenido de los cuestionarios y las entrevistas con los administradores, maestros y estudiantes

de las escuelas estatales y federales con jornada escolar ampliada. Los resultados indican que el diseño del curso de Educación Integral se refiere a una extensión de la jornada escolar en la escuela secundaria, pero con varios formatos posibles con respecto a los tiempos e intensidades y puntos de vista de una revisión y capacitación basadas en los estándares de contenido, preparatoria al mercado de trabajo, especialmente para la empleabilidad. Como una referencia a este ámbito escolar, tenemos un contexto neoliberal de la aplicación de las políticas educativas guiadas gerencialismo, la meritocracia y la responsabilidad que genera un proyecto conteudista y presionó para los exámenes, generando la falta de autonomía.

Introdução

Neste texto expomos conclusões parciais da Pesquisa Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, buscando identificar quais são as orientações/indicações do Governo Brasileiro para a formação da juventude no Ensino Médio integrado.

Para realizarmos esse estudo, realizamos uma avaliação da política educacional 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). Realizamos uma “avaliação de processo”, com vistas a avaliar o grau de adequação entre os meios utilizados na implementação e os objetivos definidos na etapa de formulação.

O estudo é resultado da análise de 79 entrevistas realizadas com alunos, gestores e professores do Instituto Federal de Pernambuco. As escolhas foram realizadas a partir da oferta de Ensino Médio na modalidade Integrada¹ em Escolas Públicas Federais de Pernambuco.

Dessa forma, apresentamos nas próximas páginas reflexões teóricas em relação aos temas envolvidos nesse estudo e o resultado das análises dos questionários e das entrevistas semiestruturadas junto aos gestores, professores e alunos de escolas estaduais de Pernambuco e de representante sindical, com o objetivo de compreender a problemática do trabalho docente nesse contexto.

O Ensino Médio Integral e/ou Integrado

¹ A definição Ensino Médio Integrado se refere à formação profissionalizante integrada à formação em nível médio, com ou sem a ampliação da jornada escolar.

A perspectiva atual de formação para o trabalho no Ensino Médio está inserida no contexto neoliberal e na perspectiva de escolarização como forma de garantia da empregabilidade, que está sintonizada com as novas formas de intensificar a exploração do trabalho, segundo um modelo *flexível de acumulação*. Segundo essa perspectiva, o novo papel da educação e da escola é fornecer o pacote de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo”. A aquisição dessas competências seria supostamente a condição fundamental para se ter acesso ao mercado de trabalho, de relações cada vez mais instáveis e precarizadas. Esta perspectiva já estava presente na Resolução CNE/CEB 03/1998, mas apresenta-se de forma mais determinante na Resolução CNE/CEB 02/2012.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a *Pedagogia das Competências* se apresenta como a saída e a justificativa, sendo entendida por Ramos (2011) como aquela na qual não se parte de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes e sim de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações, adequando às demandas de “qualificação” dos novos trabalhadores das empresas flexibilizadas. Talvez o artigo 14, parágrafo I da Resolução 02/2012, possa ser um exemplo para essa questão:

o Ensino Médio regular pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No entanto, a flexibilidade deste parágrafo contrasta com o seguinte, que estipula o mínimo de 200 dias letivos por ano, mesmo no caso de uma ampliação da jornada diária, que o III parágrafo prevê.

Tal perspectiva vem acompanhada por uma relação de dependência entre escolarização e empregabilidade. Ao mesmo tempo, 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 o Ensino Médio. 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.

Esta perspectiva orientou as Reformas realizadas no Ensino Médio a partir da década de 90, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED)².

² Que foi financiado com recursos oriundos de empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento

O MEC valeu-se do PROMED para prestar assessoria aos estados, com estratégias que variaram desde a formação docente até a publicação de materiais que operacionalizavam as DCN. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) e os posteriores PCN+ compõem esse conjunto (RAMOS, 2011, p. 775).

Segundo a Emenda Constitucional n. 59/2009, o Ensino Médio deverá ser obrigatório até 2016. De acordo com o levantamento das matrículas entre 1991 a 2010, podem ser identificados dois movimentos: “o primeiro, caracterizado por forte expansão entre 1991 e 2004 – de 3.772.698 para 9.169.357 de matrículas -, com uma variação de 143%, seguidos por uma queda de 9% até 2007 e por um patamar de estabilização, nos três últimos anos, com 8.357.675 de matrículas em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Estas matrículas equivalem a cerca de 50,9% da população de 15 a 17 anos, seguindo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE (2011). “O segundo movimento, relativo às matrículas por dependência administrativa, revela, de imediato, a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Este efeito aconteceu pelo fato das escolas públicas estaduais responsabilizarem-se em 2010 por 97,4% das matrículas das escolas públicas.

Em 2011, registra-se uma estabilidade na oferta do Ensino Médio, com um pequeno aumento de 43 mil matrículas (0,5% a mais que em 2010). A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, mas agora com 85,5% das matrículas, enquanto a rede privada amplia para 12,2% a oferta e a rede federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada. De acordo com o Censo Escolar 2011, “ha espaço para expansão dessa etapa de ensino. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio”. No entanto, o mesmo documento revela que 1.322.422 matrículas são referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. O que corresponde a um percentual de 33% da matrícula total da EJA. Neste sentido, a ampliação da oferta de matrículas no Ensino Médio também é uma questão de ordem política, referente ao tipo de educação que deverá ser oferecida aos jovens maiores de 18 anos. Além disso, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/ IBGE 2009, “o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não têm o ensino fundamental completo”. Ou seja, um em cada quatro brasileiros está na condição de não escolarizado e a proposta apresentada pelo documento é de que “esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA”. No entanto, o próprio documento observa que “o atendimento de EJA é muito

alguém do que poderia ser”.

O Censo Escolar 2011 mostra também que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm idade muito superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há fortes evidências de que esta modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular.

Os dados de 2011 (Censo Escolar), relativos à educação profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio, apontam um crescimento de 7,4% (1 milhão de matrículas). Já em relação ao ensino médio integrado, o Censo indica que há um contingente de 1,3 milhão de alunos atendidos, com destaque para a expansão da rede federal, que nos últimos 9 anos ampliou em 143%. A participação da rede pública na formação profissional vem crescendo nos últimos anos, e representa 53,5% das matrículas.

São várias as concepções de Ensino Médio existentes. Do ponto de vista administrativo, também há divergências sobre a melhor forma de organização da formação dos jovens do país. Nosella (2011) caracteriza duas posições antagônicas: uma que defende que esta é uma tarefa exclusiva das instituições públicas e outra que defende que são as instituições privadas, voltadas às atividades práticas, que deverão cuidar de formar seus próprios quadros produtivos. Também do ponto de vista do currículo e da duração do Ensino Médio, há divergências, de acordo com o mesmo autor:

para o ensino médio regular, muitos defendem que três anos de estudo são suficientes. Porém, para o Ensino Médio integrado, acrescentam um ano; outros acham que o jovem brasileiro entra na universidade cedo demais e que, portanto, todo o ensino médio deveria se desenvolver em quatro anos. Quanto aos cursos técnicos ou profissionalizantes, separados do ensino médio regular, as opiniões sobre sua duração variam, desde poucas semanas até um ano e meio ou, no máximo, dois (NOSELLA, 2011, p. 1052).

Para Cabral Neto e Castro (2011), toda reforma educacional que foi implementada nos últimos tempos teve as mesmas características, sobretudo no que se refere ao ensino médio. Para estes autores, a reforma educacional tem priorizado os seguintes eixos:

- a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bem públicos por acesso seletivo;
- b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social;
- c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como

a transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas; d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos educacionais privados. Esse princípio realiza-se pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais às novas diretrizes propostas para a política educacional e vem influenciando diretamente a organização e a gestão do sistema educacional, interferindo na formulação e na condução das políticas para o campo, determinando novos papéis e funções para os profissionais da educação, em todos os níveis de atuação (p. 747).

Portanto, de acordo com estas considerações, todas as reformas do ensino médio que vivenciamos no Brasil foram reformas gerenciais, em busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, além de uma maior demanda pela qualidade dos serviços públicos e descentralização administrativa.

O Ensino Médio adquiriu, na realidade brasileira, uma importante condição, tendo em vista as formulações e reformulações no plano da Política e da Legislação Educacional, a ponto de ter sido constituída uma Comissão Especial destinada a promover estudos e reflexões para a formulação do Ensino Médio (CEENSI), que apresentou o Projeto de Lei 6840/2013, que, em sua ementa, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas de conhecimento e dá outras providências”.

Esse Projeto de Lei, além de propor a organização curricular do Ensino Médio em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), propõe também a jornada diária ampliada, pois o mesmo terá mil e quatrocentas horas anuais. Além dessas alterações, o projeto de lei propõe que sejam adotadas metodologias de ensino e de avaliação em torno da interdisciplinaridade e transversalidade, além da inclusão de 11 temas transversais no ensino médio: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política e participação política e democracia. Além desses elementos, o PL 6840/2013, em seu art. 3º, propõe que o art. 6 da LDB passe a vigorar acrescido do § 8º: “os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas de conhecimento, conforme disposto no art. 36”.

O art. 1º, § 5º do PL em questão, propõe ainda uma organização da última série (ou equivalente) do ensino médio a partir de uma das opções formativas, correspondentes às quatro

áreas do currículo (ênfase em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), acrescido de mais uma ênfase, a da formação profissional. Esta última proposta, sendo contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional que prevê uma modalidade de formação profissional integrada ao Ensino Médio como prioritária, sem essa separação em primeiro a formação geral e depois a formação profissional. No § 8º o PL chama atenção para o fato de que o aluno matriculado na educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada ou subsquente, deverá realizar uma opção formativa no último ano em consonância com a habilitação profissional escolhida.

Ao concluinte do Ensino Médio, o PL, em seu art. 1º, § 7º, prevê a possibilidade de mais outra opção formativa, no ano subsequente ao da conclusão. Além disso, o PL também propõe que essa opção formativa do concluinte seja base das avaliações e processos seletivos que dão acesso à educação superior, respeitando a base nacional comum dos currículos do ensino médio (Art. 1º, § 11) e que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é um componente obrigatório, ficando a conclusão do Ensino Médio condicionada à efetiva participação neste exame ou dispensa oficial pelo Ministério da Educação (Art. 1º, § 12). No entanto, a validade do ENEM, de acordo com essa proposta será de 3 anos, sendo facultada a realização de outro exame antes do final desse período, caso o candidato ao ingresso no Ensino Superior queira melhorar a sua nota, visto que no Art. 1º, § 15, “para fins de ingresso na educação superior, será sempre considerada a maior nota válida obtida pelo aluno no ENEM”.

A temporalidade para implementação dessa reformulação pelos sistemas de ensino, prevista no PL 6840/2013, no art. 4º, seria de garantir um mínimo de 50% das matrículas do ensino médio, de forma a abranger pelo menos 50% das escolas, no prazo de dez anos, e da totalidade de matrículas e de escolas, no prazo de vinte anos. No art. 5º prevê que num prazo de 5 anos a partir da publicação dessa lei, o ENEM passará a ser publicado por séries (seriado). A inserção de mais uma língua moderna deverá ser feita no prazo de três anos a partir da publicação dessa lei (Art. 6º). A formação inicial dos professores por área deverá ser garantida no prazo de 5 anos da publicação dessa lei (Art. 7º) e no prazo de 3 anos após a publicação dessa lei será garantida as condições de oferta ora vigentes (Art. 8º).

Apesar de ser uma formulação que tem muito caminho a trilhar antes de sua possível aprovação e, depois dela, na implementação de todas as alterações sugeridas, que interferem inclusive na formação inicial dos professores, estão sintetizados nesse Projeto de Lei as concepções de formação de jovens presentes nas formulações em torno do Ensino Médio, tendo como pano de fundo a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio, para a Educação Profissional e para as Licenciaturas, que impactam o projeto de formação das juventudes e as condições de trabalho docente nas escolas.

No entanto, na nossa compreensão, esta formação integral deveria se dar através de processos de ensino/aprendizagem baseados na escolha livre, de acordo com os diversos interesses e gostos, envolvendo arte, música, matemática, aeromodelismo, etc, ou seja, através de uma redução progressiva da obrigatoriedade escolar em função da formação em liberdade. No entanto, Nosella (2011) chama atenção para o fato de que a maioria das reformas curriculares pretendem integrar os saberes obrigatórios (na ideia de turno) com os optativos (na ideia de contra turno), ampliando o horário escolar obrigatório.

Numa concepção politécnica, omnilateral e unitária de escola, a defesa de uma proposta de Ensino Médio Integrado, se dá através de uma base unitária (seja ele profissionalizante ou não), em que exista uma integração entre trabalho, ciência e cultura, através da perspectiva do trabalho como princípio educativo. Esta concepção politécnica consiste em:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 880).

No entanto, além de não ser esta a perspectiva corrente de formação integrada nas reformas do Ensino Médio, segundo Ramos (2011):

ainda que conceitualmente a política curricular do ensino médio caminhe no sentido da formação integrada, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. Ao mesmo tempo, a efetividade do investimento financeiro a que se dispõe o governo federal depende tanto da eficiência administrativa dos sistemas envolvidos, quando da capacidade deste governo obter hegemonia de suas

propostas. E estas, por sua vez, ainda que apresentem, no conteúdo dos documentos oficiais, um compromisso com a classe trabalhadora, deixam transparecer alianças com os interesses do capital (p. 784).

Ou seja, cada vez mais as reformas colocadas em curso no âmbito educacional se dão como política de governo e não de Estado. Isso porque a ampliação da oferta e a reforma curricular no sentido de uma formação integral e/ou integrada, vem acompanhada por uma proposta formulada no âmbito do poder central e posta como condição para a obtenção do financiamento correspondente. Também vem acompanhada por mecanismos centrais de monitoramento e avaliação.

Além dessa questão, a perspectiva de Formação Integral e/ou Integrada no Ensino Médio é perpassada pela perspectiva de formação profissionalizante, cuja lógica se dá em consonância com os interesses do capital. Inclusive, nesta perspectiva, também está presente uma lógica privatizante, apesar do Censo Escolar 2011 denunciar a superioridade do número de matrículas nas escolas públicas. No entanto, segundo Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2011):

a lógica profissional privatizante está imbricada no ensino propedêutico (médio padrão), enraizada nas orientações internacionais de mercado, nos documentos oficiais (habilidades e competências dos Parâmetros Curriculares Nacionais), nos programas de governo e no direcionamento das políticas de Estado, que é pressionada de forma estrutural para reorganizar-se, com o objetivo de preparar um novo trabalhador no que se refere ao seu saber técnico e a sua sociabilidade (p. 844).

Este é um efeito do novo cenário laboral latino-americano, recomendado por organismos multilaterais como a Comissão Econômica para América latina e Caribe (CEPAL). Este novo cenário laboral consiste na regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho. De acordo com a CEPAL (2009), os países desta região deverão consolidar as forças produtivas através de uma combinação de mercados de trabalho flexíveis e formação contínua para o trabalhador, especialmente com o aumento da perspectiva da vida média da população.

Para tanto, cabe ao sistema educativo qualificar continuamente os trabalhadores para que estes se adaptem às mudanças no processo produtivo. Este é o centro a partir do qual a racionalidade das políticas para o Ensino Médio estão fundamentadas na atualidade: a busca pelo modelo “flexicurity”:

A busca pelo modelo de flexicurity nos leva ao elemento do triângulo dourado relativo ao sistema de políticas ativas compensatórias na presença de um mercado de trabalho flexível. O Brasil já as pratica, mas elas padecem de alguns males. O volume de recursos ainda é relativamente diminuto para o tamanho das forças de

trabalho brasileira, o rol de políticas é bastante diminuto, resumindo-se a praticamente três (intermediação da mão de obra, treinamento vocacional e programas de geração de emprego e renda) e, o pior de todos os males, estas políticas são pouco integradas entre si, e não são articuladas com o seguro-desemprego. [...] as políticas ativas brasileiras desfrutam de pouca eficiência, possuem baixa eficácia e não promovem a equidade como deveriam. Além disso, elas não promovem a “ativação” necessária ao âmbito de cada uma, facilitando o agravamento do comportamento negativo de certos aspectos do mercado de trabalho (CEPAL, 2009, P. 107).

Para exemplificar o que acabamos de citar, temos o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), que tem como objetivo ampliar o número de estudantes matriculados em cursos técnicos, suprir a carência de trabalhadores no mercado de trabalho e elevar a empregabilidade dos jovens trabalhadores. Tendo como meta a formação de três milhões de profissionais até 2014, o projeto é voltado para capacitar jovens do ensino médio, trabalhadores que utilizaram o seguro desemprego e famílias cadastradas no Bolsa Família.

Tendo como referência essas problemáticas: a da conjugação entre gerencialismo, meritocracia e accountability na escola e a das novas configurações do Ensino Médio no projeto de formação das juventudes, apresentamos, nas próximas páginas, o resultado das análises de entrevistas semi-estruturadas junto a gestores, alunos e professores dos Institutos Federais.

Proposta de Educação Integral e Integrada e os desafios da infraestrutura

Apesar de um tema polêmico, em nossas entrevistas ele não foi muito explorado pelos professores, gestores e alunos. No entanto, essa questão é abordada sobretudo quando o tema é ampliação dos Institutos Federais. Nas entrevistas, as referências que são feitas a essa questão, são de três ordens:

1. Há os que consideram a ampliação dos Institutos Federais fundamental, mas realizada sem preocupação com a infraestrutura. O trecho de fala abaixo é elucidativo desta questão:

Bom. Ótimo. Não só uma multiplicação de institutos, como de universidades federais. Uma conquista. Quanto mais escolas, melhor. Agora nós precisamos ter igualdade nas escolas. Por exemplo, o governo passado inaugurou vários institutos, mas quando você ia lá visitar o Instituto, não existia. Eram escolas do Estado que pegava uma salinha, duas e colocava ali na precariedade. (Professor Lenival, IFPE)

2. Há os que consideram a ampliação dos Institutos Federais fundamental, mas realizada de forma atrasada, diante da necessidade de existência dos mesmos:

Eu acho que já deveria ter acontecido antes, mas... Por quê? Porque nós precisamos dessa mão de obra técnica. O Brasil precisa desse tipo de profissional. Em vários lugares do mundo o investimento em curso técnico é fundamental, para dar opção de escola para a população... (Gestor Braga, IFPE)

3. Há também os que consideram que a ampliação dos Institutos Federais foi insuficiente:

Muito a desejar. No início quando entrei havia poucos ventiladores. A maioria era quebrado. Melhorou um pouco, mas se demora muito para resolver as coisas. (Aluna Juliana, IFPE).

Estas são questões significativas porque influenciam direta ou indiretamente na problemática que procuramos investigar:

- Há uma expansão e uma interiorização do Instituto Federal de Pernambuco, que se deu recentemente, tendo como referência a necessidade de uma melhoria no processo de formação dos tabalhadores e inserção no mercado de trabalho;
- Essa expansão, especialmente no Estado de Pernambuco, está mais atrasada do que em outros Estados da Região, que já tinham um processo de interiorização mais avançado;
- Há um processo desigual, do ponto de vista da infraestrutura dos Campi;
- Não é garantido um processo de manutenção suficiente da infraestrutura nesse processo de expansão e interiorização.

Há outras questões citadas nas entrevistas realizadas, relacionadas à questão da infraestrutura, que também merecem atenção:

- A estrutura física é insuficiente para comportar todos os níveis e modalidades de ensino que são trabalhados nos Institutos Federais, sobretudo os do horário noturno, que não são atendidos por alguns dos setores da instituição. O trecho abaixo exemplifica esta questão:

Tem um problema que eu lembrei agora. É que é muito estranho que exista aula de 7 até 10 da noite e exista um ambulatório que funcione de 8 às 9. Aí a pessoa tem que ter um horário para passar mal. Você não pode passar mal depois das nove e aos sábados. O IFPE funciona de segunda à sábado e o ambulatório só funciona de segunda à sexta (César – Aluno IFPE).

- A estrutura física também sofre com problemas de conservação oriundos, inclusive, da ação dos próprios alunos. O trecho a seguir exemplifica essa questão:

Uma vez eu tive oportunidade de conversar com a Diretoria e o diretor de lá tava muito revoltado porque ele colocava, instalava alguma coisa e os alunos vinham tirar. Lá nos vestiários marculino, mesmo, eles tão sem chuveiro. Por incrível que pareça a culpa não é do colégio, porque realmente o colégio colocou e eu já vi, mas os alunos têm a capacidade de roubar chuveiro, quebrar chuveiro... (César – Aluno IFPE)

Dentre as respostas, ficou claro de que a avaliação é de que essas condições não são o suficiente para garantir todas as ações, considerando sobretudo problemas de ordem de manutenção dos equipamentos. Mas também são elencados problemas na garantia dos técnicos-administrativos para fazer funcionar a estrutura e os equipamentos e, principalmente, garantir que o turno noturno possa ser atendido por todos os espaços e equipamentos disponíveis na instituição. Há também referência à existência de problemas de conservação dos mesmos espaços e equipamentos provenientes da ação dos alunos (denúncia feita por um próprio aluno).

Educação Integrada e Projeto de Formação da Juventude

A partir dos dados das entrevistas, podemos sintetizar, de uma forma geral, porque os alunos entrevistados escolheram as propostas de educação integral ou integrada. A resposta mais recorrente foi a de que a escolha se deu por uma escola que significa um melhor ensino público. O trecho da entrevista abaixo é um exemplo dessa motivação:

Primeiro foi o ensino. Como o ensino daqui é bem superior do que o público, optei por isso mesmo (Juliana – IFPE).

A segunda motivação mais recorrente se refere à perspectiva de melhor preparação para vestibulares, concursos e mercado de trabalho. Como exemplo dessas respostas, segue trecho de entrevista logo abaixo:

Querendo ou não, é uma instituição federal, ou seja, garante um emprego. Um futuro emprego. Mesmo que não seja na área. Eu tô fazendo um curso técnico e um ensino médio federal. Então, para mim, já é um passo à frente dos outros candidatos (César – IFPE).

Em relação, especificamente, aos alunos PROEJA³, há um incentivo financeiro que é citado como fator motivador para muitos dos alunos, relacionada a projetos, como um Projeto de Extensão que oferecia bolsas aos estudantes. O trecho abaixo é elucidativo dessa questão:

Um projeto de extensão do Programa PIBEX, que hoje eu creio que tenha começado, não tenho lembranças. Eu acho que fiquei dois anos, desde a abertura do programa até a saída de Josineide, eu permaneci no PIBEX. [...]. Sim. A gente tinha uma ajuda de custo, no início, de duzentos reais, que hoje, se não me engano, é de trezentos reais para o técnico e quatrocentos para o pós, o superior em si (Valdenice – PROEJA).

Currículo

A avaliação do currículo integrado pelos alunos dos Institutos Federais, de acordo com as entrevistas realizadas, também são citados os seguintes elementos: currículo insuficiente (apontado por 20% das respostas); qualidade do currículo dependendo do professor (apontado por 20% das respostas); existem alguns cursos que têm um currículo adequado e outros não (apontado por 12% das respostas); existem disciplinas mais difíceis do que outras (apontado por 8% das respostas) e todas as disciplinas são importantes (apontado por 4% as respostas).

Para os alunos que avaliam que existem disciplinas mais importantes do que as outras, em sua maioria, as disciplinas da formação técnica são as que se sobressaem, conforme trecho abaixo:

as disciplinas técnicas são sempre mais valorizadas, até porque é com elas que a gente vai conseguir sair daqui, porque para concluir o curso você tem que cumprir uma carga horária de estágio. Chega um certo momento que, de forma mais madura, você passa a valorizar mais o curso e passa a valorizar também as matérias técnicas. As matérias de português e matemática também são valorizadas, geralmente no terceiro ano, quando a pessoa já tá pensando na faculdade, apesar de não poder tentar (César – IFPE).

Professores

Para 43,75% das respostas dos alunos às entrevistas realizadas em relação a como estes

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Link: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article

avaliam os professores, os mesmos são diretamente relacionados, no que diz respeito à qualidade do seu trabalho, à evasão e reprovação como referência para analisar essa qualidade. O trecho da entrevista abaixo exemplifica bem essas respostas:

Para mim, há três tipos de professores, na visão dos alunos: os bons, que ensinam. Os bonzinhos, que não ensinam e passam todo mundo. E os ruins, que reprovam a troco de banana, como se fosse uma competição reprovar. Tem até professores que se vangloriam (Rafael – IFPE).

Para 25% das respostas, há uma qualidade de professores aquém do esperado para esse nível de ensino, modalidade ou escola. O trecho da entrevista abaixo, representa essas respostas:

Eu esperava mais, devido a problemas com professores. Me decepcionei muito depois de alguns professores (Juliana – IFPE).

Para 18,5% das respostas, professor de qualidade é aquele que tem uma formação inicial em licenciatura. O trecho da entrevista abaixo exemplifica essa questão:

Então, os professores eles, na maioria das vezes, eles se identificam com os estudantes. Conversa pra lá, conversa vem e a gente acaba criando um círculo de amizades e a gente não tem muita dificuldade na formação geral. Mas, quando chega na área técnica, aí sim, essa é a minha maior dificuldade em sala de aula (Valedenice – PROEJA).

Por fim, para 12,5% das respostas, professor de qualidade é aquele que incentiva os alunos. Como exemplo dessas respostas, temos o trecho da entrevista a seguir:

Bem, assim, tem professores que incentivam os alunos, mas tem professores que faz o que tem que fazer e acabou (Jacy – IFPE).

Gestão Democrática

O resultado das entrevistas realizadas é de que não há gestão democrática nos Institutos Federais. Para dois terços das respostas dos alunos, a gestão democrática é inexistente. Por outro lado, um terço das respostas dos alunos são de elogios à gestão da escola, no entanto, identificando na figura do gestor local a centralidade do processo de gestão escolar, no sentido de atender às necessidades cotidianas. O trecho abaixo, exemplifica as respostas que consideram a inexistência da gestão democrática:

Não, com certeza não há gestão democrática aqui! Existe uma certa tentativa. Existem grupos que realmente tentam aplicar gestão democrática aqui dentro, seja

servidores, seja professores, seja os próprios alunos. Mas, existem grupos sim. Entretanto, a gente não vê, porque existe um vírus, um grupo pequeno nessas áreas, que acabam dificultando isso, porque é como se fosse um vírus. Eu digo vírus porque é como se fosse um material, uma massa que tá aí, à parte, e essa massa à parte tenta de alguma forma fazer com que não haja democracia. [...] Existem eleições para diretoria geral, para reitoria e para direção do grêmio. Os outros cargos, eles que organizam. O diretor, depois, organiza os cargos dele diante do que ele tem (César – IFPE).

Relacionada com essa questão da gestão democrática, perguntamos aos alunos se eles têm acesso aos gestores e aos professores. Encontramos duas respostas que têm o mesmo grau de representatividade:

Contato esporádico e/ou virtual, como podemos verificar no trecho da entrevista abaixo:

Mais pelo facebook com professores. E apenas durante as eleições, com os diretores, pelos corredores. Mas, fora isso, é muito difícil encontrá-los (Juliana – IFPE).

Contato mediado pela função gerencial, como podemos verificar no trecho da entrevista abaixo:

Assim, eu realmente sinto um pouco. Mas, ultimamente, eu tenho conseguido. Hove alguns problemas que eu consegui ter contato com o diretor Valbérico, tanto quanto eu tive contato com Cláudia, que é a reitora. Então os dois eu tive como conseguir contato, mas não é sempre, né? Até mesmo porque, às vezes, acabam tendo muita coisa, então subdividem em departamentos. Se eu tenho algum problema de disciplina, vou para a Direção de Ensino. Se é problema de extensão, eu tenho que procurar a Direção de Extensão. Nunca diretamente para o diretor. Geralmente você vai ser encaminhado para uma dessas direções. Até porque ficaria muito pesado para eles, tanto pro diretor, como para a reitora. Eu gosto um pouco dessa organização (César – IFPE).

Dificuldades de aprendizagem

Quando verificamos o resultado das entrevistas com os alunos, temos condições de qualificar melhor o porquê de cada tipo de resposta verificada nos questionários. De acordo com as entrevistas, apenas 11,1% das respostas identificam os alunos como dedicados e educados. Para a grande maioria, 77,7% das respostas, não há um tipo único de aluno. Já para 11,1% das respostas, os alunos são acomodados.

No entanto, quando perguntamos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos das experiências de ensino médio integral e/ou integrado, em 80% das respostas, há referência à dificuldade em compreender os assuntos, sobretudo da área de exatas. O trecho da entrevista abaixo exemplifica essa questão:

É a parte de cálculo mesmo. Porque eu acho assim, que como eu passei muito tempo sem estudar e aqueles assuntos de matemática, aquela coisa mais nova que estão... A gente fica meio perdida em física, matemática, porque tudo tem a ver com física. O curso de eletrotécnica tem muito física e eu sempre fui muito ruim em física (Tônia – PROEJA).

Em 20% das respostas, a dificuldade apontada é a de conciliar trabalho e estudo, conforme trecho da entrevista abaixo:

A dificuldade mesmo é o cansaço. A gente chega muito cansado. Não tem tempo de estudar em casa, porque trabalha. A jornada fica cansativa, porque você acorda cedo, não tem tempo de estudar, vai para o trabalho, chega na correria, vai para o colégio quando chega dez, onze horas da noite, você está super cansado. A maior dificuldade minha é essa (Gilberto – PROEJA).

Carga de Estudos

A partir das entrevistas realizadas com os alunos, podemos identificar que apenas 14,29% das respostas não considera que há uma intensificação da carga de estudos. O trecho da entrevista abaixo é elucidativo dessa questão:

a carga horária realmente é maior do que que estuda em escola de nível médio normal, agora que para mim é bem satisfatório, porque tudo está... as aulas sempre eram enquadradas dentro do horário da gente, sempre era bem dividido o tempo.

Por exemplo: as aulas de Educação Física estavam inseridas dentro do tempo de estudo da gente, coisa que não acontece nas outras escolas de ensino médio (Cláudia – EREM/ Egresso).

Para os demais entrevistados, há um processo de intensificação da carga de estudos dos alunos. Para alguns, no entanto, essa intensificação é vista como necessária (28,57% das respostas). O trecho abaixo é um exemplo dessa questão:

Acho que isso aí é um aspecto bom do colégio porque ele tem ua grande carga e invés de a gente estar fora do colégio. Por exempl, 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” (Carlos – EREM).

Por outro lado, uma parte dos que avaliam a carga de estudos como intensa, identifica que além de intensa é precária, pois existem muitas lacunas que não são preenchidas (14,28% das respostas). O trecho abaixo é um exemplo dessa questão:

[...] tem período letivo que a gente chega a ter treze matérias acumuladas e é meio complicado porque treze matérias é muita coisa e é importante entender também os estudantes, porque não existe só estudo. Até porque ninguém aguenta só estudo. [...] Não tem ua atividade física, não faz uma atividade mental além de estudar. [...] E uma coisa que também eu acho é que alguns cursos precisam realmente de uma reformulação, assim, na grade curricular. [...] é muito estranho porque se eu me formo em técnico em saneamento integrado e tem um amigo meu que se forma em técnico em saneamento subsequente, os dois são técnicos em saneamento, mas a grade é diferente! É bem estranho, entendeu? Como é que o técnico em saneamento subsequente não tem Autocad e a gente tem, eles têm ecologia e a gente não tem, tá entendendo? [...] Eles ficam recorrendo aos professores para poder abrir cursos de extensão aqui para poder apreenser Autocad (César – IFPE).

A co-existência de várias propostas de Educação Integral e/ou Integrada em vigência, além de vários níveis e modalidades de ensino diferenciadas na modalidade de ensino, promove uma série de problemáticas que afetam a todos os níveis e modalidades que estão sendo considerados.

Preparação para o futuro

Esses dados indicam que são fruto de avaliação positiva os aspectos ligados à ampliação da jornada escolar, com mais tempo de aula sendo levado em conta para a avaliação do tempo de estudo, seguido do currículo, dos professores e da forma de avaliação, relacionados com aspectos ligados à reforço escolar e preparação para provas, sendo esses elementos atribuídos à ação dos professores e a uma coerência nessa proposta. Apesar de contar com uma boa avaliação, a Educação Integral já começa a ter uma avaliação mais negativa, em função daqueles que consideram que educar de forma integral não é apenas garantir apenas o aspecto cognitivo.

A avaliação negativa começa a ganhar mais corpo nos dados relativos à avaliação da gestão, de onde podemos concluir que há uma ausência que é sentida pelos alunos, no que se refere à gestão democrática. Por fim, podemos identificar uma grande insegurança entre os alunos em relação à sua capacidade de responder aos desafios propostos/ impostos pelo Programa, quando avaliam a própria capacidade de aprendizagem e a de dar conta da carga de estudos.

Por fim, a avaliação sobre a preparação para o futuro, tanto considerando a possibilidade de prosseguir nos estudos, quanto à questão da inserção no mercado de trabalho, é avaliada de forma negativa pela grande maioria dos alunos.

Projeto de Formação da(s) Juventude(s)

Na metade das respostas à questão sobre o Projeto de Formação da(s) Juventude(s), a ênfase é dada à Formação para o Trabalho e/ou para o Vestibular. As outras respostas correspondem a considerar o projeto de formação da(s) juventude(s), respectivamente, como formação humana com formação ética (10% das respostas) e preparação para a liderança (10% das respostas).

O trecho da entrevista abaixo exemplifica o projeto de formação da(s) juventude(s) como formação humana como formação ética:

O ensino médio é uma base para sua vida. Porque no ensino fundamental, além de você ser muito novo pra tantos conteúdos, porque eu acho que, hoje em dia, não tão sendo valorizados os conteúdos certos. Os conteúdos certos que eu digo é ética. Os alunos chegam no ensino médio sem ter ética, por conta que não tiveram essa base no ensino fundamental, não ensinaram realmente educação. Se preocuparam em ensinar a história do Brasil a história de Pernambuco (Rafael –

IFPE).

Conclusões

Os resultados da análise documental; das reflexões teóricas e da análise das entrevistas realizadas junto a alunos, professores e gestores dos Institutos Federais, vinculados à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, indicam que o projeto de Educação Integral/Integrada em curso se refere à uma ampliação da jornada escolar no ensino médio, mas com diversos formatos possíveis no que diz respeito aos tempos e às intensidades e aprofundamentos de um conteúdo propedêutico baseado em avaliações standards e à formação para o mercado de trabalho, sobretudo para a empregabilidade.

Como referência para esse cenário escolar, temos um contexto neoliberal de implementação de Políticas Educacionais pautado no gerencialismo, na meritocracia e accountability que gera um projeto de formação conteudista e pressionado pela avaliação, gerando um ambiente adoecido e sem autonomia.

No caso da Educação Integrada, esse cenário é pressionado também pela formação para o mercado de trabalho que, nos Institutos Federais, é feita através da ampliação da jornada escolar diária, para os alunos que estão em conformidade com o fluxo escolar para o nível de ensino. Mas há também nos Institutos, alunos que têm acesso à uma formação com os mesmos objetivos, no entanto com uma carga horária bastante reduzida, de forma a produzir um cenário de uma formação aligeirada. São os alunos fora da idade escolar, que têm acesso à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio através do PROEJA.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Lei nº 5692/1071. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: legislação básica.** Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.** Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/1999.** Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/ 2004.** Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 5.154/ 2004.** Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Brasília, DF: IBGE, 2009.
- BRASIL. **Censo Escolar 2011.** Brasília, DF: IBGE, 2011.

- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, DF, 2012.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (Org.). **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.
- CABRAL NETO, Antonio e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a Gestão Democrática e a gerencial. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol, 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011.
- COMISSAO ECONOMICA PARA A AMERICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **O novo cenário laboral latino-americano: regulacao, protecao e politicas ativas nos mercados de trabalho**. Santiago, 2009.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos, e DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de Regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan/abri, 2009.
- MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino Médio: Possibilidades de avaliação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 807-838, jul/set, 2011.
- NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 117, p. 1051-1066, out/dez, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 771-778, jul/set, 2011.
- SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão e OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan/jun, 2009.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis, LUCENA, Carlos e FERREIRA, Luciana Rodrigues. As Relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior no Brasil: profissionalização e privatização. In:

Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 839-856, jul/set, 2011.