

## **A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: Uma experiência de educação integral?**

Autor: Adriano Carvalho Cabral da Silva<sup>1</sup>

Orientador: Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva<sup>2</sup>

### **Resumo**

Na presente pesquisa, tecemos uma análise sobre o Programa de Educação Integral (PEI), em desenvolvimento pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco desde o ano de 2008, tendo por objetivo a avaliação da implementação das Escolas de Referência em Pernambuco como uma experiência de educação integral em jornada ampliada. Estruturado a partir de uma abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. Analisamos documentos e informações contidas nos portais eletrônicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), IBGE e Censo Escolar, recuperando os fatores que deram origem a política de educação integral no ensino médio em Pernambuco e os indicadores sócio-educacionais dos jovens. Temos como referência teórica os conceitos de educação integral, politecnia, omnilateralidade, pedagogia das competências e teoria do capital humano. Por conclusões, evidenciamos as implicações das parcerias público-privadas em educação, a qual, no contexto das EREMs, se desenvolveu a partir de uma gestão gerencialista e de uma concepção de educação em (tempo integral) voltada à formação de jovens para a reprodução da hierarquia social no capitalismo flexível.

**Palavras-chave:** Política de Ensino Médio. Educação Integral. Juventude.

Apoio: **Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)**

### **1. Introdução**

Esta pesquisa se insere na análise da temática sobre as políticas públicas para o Ensino Médio, particularmente o Programa de Educação Integral (PEI), em desenvolvimento pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco desde o ano de 2008.

Sendo esta uma política que visa atingir especificamente a juventude, procuramos, durante a fase exploratória de nosso estudo, traçar o perfil socioeconômico do jovem pernambucano. Chegamos então aos seguintes dados: da população jovem pernambucana, na faixa etária entre 18 e 24 anos, a maioria (41%) não estuda, apenas trabalha, enquanto que, em ordem decrescente, 18,9% unicamente cuida dos afazeres domésticos, 17,8 % só estuda,

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste; bolsista BIC/FACEPE. E-mail: adriancarvalho7@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea e do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA/NFD. E -mail: jamersonufpe@gmail.com.

11,7% não realiza nenhuma atividade (não estuda, não trabalha e não se dedica aos afazeres domésticos), por fim, a menor parcela (10,6%) trabalha e estuda (IBGE, 2012).

Como reflexo dessa realidade, as taxas de desemprego e informalidade do público jovem são superiores às dos adultos, chegando a ter no Brasil contraste de 250%, e, quando há emprego, a sua qualidade é acentuadamente precária (OIT/Brasil, 2012). Quando se trata de violência, em 1998, Pernambuco liderava o ranking nacional na faixa etária de 15 a 24 anos, tendo 115,7 casos a cada 100 mil sujeitos. Em um levantamento posterior, 10 anos após, em 2008, esse indicador teve um leve decréscimo, atingindo o número de 106,1 casos dentro da mesma escala. Pernambuco passou então a ocupar a 3ª colocação no ranking nacional (SANGARI, 2011).

Já os dados acerca do Ensino Médio, tendo por base a comparação do Censo Demográfico de 1991 com o PNAD de 2009, nos mostram que a frequência de jovens com faixa etária entre 15 e 17 anos no Ensino Médio era de 9% em 1991, já em 2009 atingiu a marca muito superior de 60%, ou seja, num espaço de tempo de 18 anos, o número de jovens cursando o referido nível de ensino aumentou em quase 07 (sete) vezes (IBGE, 1991 & 2009).

Diante desse cenário socioeconômico da juventude pernambucana, e como resposta à crescente demanda para o Ensino Médio, foi instituído no estado, durante o governo Eduardo Campos, o Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125/2008, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Sendo instituído pela Secretaria de Educação do Estado, o PEI, através de uma jornada ampliada – regime integral (40 horas semanais), regime semi-integral (32 horas semanais) – vem trazer uma proposta de formação integral, pautada na visão de educação interdimensional, a qual se empenha em “fazer do protagonismo juvenil um traço importante de sua estratégia educativa” (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação – PEI).

Instigados pela proposta desenvolvida pelo PEI de, mesmo diante das diversas dificuldades enfrentadas pelos jovens pernambucanos, promover um modelo de “educação integral” desenvolvido através de uma jornada ampliada ao longo dos 03 (três) anos do Ensino Médio, elencamos como problema central de nossa pesquisa: ***Como vem se dando a implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco?***

Visando contemplar de forma significativa o problema central de nossa pesquisa, temos como objetivo geral *avaliar a implementação das Escolas de Referência no Estado de Pernambuco como uma experiência de educação integral em jornada ampliada*. Os objetivos específicos são: (1) contextualizar a origem das Escolas de Referência no Estado de Pernambuco; (2) analisar a concepção de Educação Integral que orienta as EREMs nos

documentos oficiais; (3) confrontar a concepção de educação integral prevista nos documentos com o discurso dos gestores, professores e estudantes de Escolas de Referência.

## **2. Referencial Teórico-Metodológico**

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de avaliação de políticas sociais, no que diz respeito ao processo de implementação, visando estudar a origem da demanda e a concepção de educação integral trabalhada no Programa de Educação Integral (PEI) com as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM).

Segundo Castro (1989) “toda política pública é uma forma de intervenção na realidade condicionada por interesses ou expectativas sociais”. Nesse aspecto procuramos estudar as diversas dimensões constitutivas do PEI, caracterizando a sua origem a partir do tipo de processo decisório e das relações existentes entre o Estado e o setor privado (CASTRO, 1989, p. 3).

Dentro do âmbito da avaliação de políticas sociais, destacamos a nossa como sendo uma “avaliação de processos” (Ibid., p.6). Considerando que buscamos examinar os impasses surgidos durante a implementação do PEI, estamos cientes da importância de se avaliar as disparidades entre as metas estabelecidas e o cumprimento das mesmas. Nesse aspecto, utilizaremos os dados frequentemente expostos pelos atores envolvidos para justificar a criação do PEI e o rumo tomado pelas EREMs, estabelecendo relações com os indicadores socioeconômicos da juventude de Pernambuco. Tratando-se de uma avaliação de processos, a própria é de caráter formativo, pois ocorreu concomitantemente à execução do programa (Ibid., 1989).

Levando em consideração as especificidades já elencadas acerca do programa e do contexto de implementação do próprio, optamos por estruturar essa pesquisa dentro da abordagem qualitativa da pesquisa social, buscando uma aproximação da dialética marxista. Como Minayo (1998) define:

Fazendo uma síntese sobre a questão qualitativa, superior ao positivismo a às abordagens compreensivistas, a dialética marxista abarca não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados (MINAYO, 1998, p. 11).

Ao buscarmos a aproximação dos métodos de análise da hermenêutica dialética marxista, compreendemos o papel social da pesquisa em políticas sociais, pois, como Minayo ressalta: a abordagem dialética “compreende para transformar” (Ibid. p. 13).

Ao decorrer da pesquisa, mais especificamente no seu início – fase exploratória – já nos deparamos com a grande quantidade de documentos a serem analisados. Dedicando boa parte do nosso documento ao exercício de triangulação entre os documentos, nosso referencial teórico e nossas concepções acerca das relações existentes entre estes, percebemos que não seríamos capazes de arcar com o nosso último objetivo específico – confrontar a concepção de educação integral prevista nos documentos com o discurso dos gestores, professores e estudantes de Escolas de Referência – o que veio a caracterizar a nossa pesquisa como unicamente documental.

De tal forma, o nosso campo de pesquisa foi o portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde dispomos das informações acerca do PEI e das EREMs, e também outros portais onde encontramos os dados acerca das condições socioeconômicas e educacionais da juventude pernambucana. São eles: (1) o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde obtivemos dados sobre as condições da frequência dos jovens ao Ensino Médio, bem como os dados referentes à abrangência que o referido nível de ensino comporta em nosso meio; (2) a Organização Internacional do Trabalho – Escritório no Brasil (OIT), a qual nos forneceu dados acerca das condições de trabalho para a população jovem, dentre elas o número de vagas e o contraste de empregabilidade entre jovens e adultos, ressaltando também os critérios determinantes de tal situação dentro do nosso contexto social; (3) Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), estabelecendo o modelo de gestão vigente no PEI e os intuítos no desenvolvimento do programa; (4) Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco para o levantamento de produções feitas sobre a temática central de nossa pesquisa; (5) Blogs e portais de notícias (Blog do Jamildo, Diário de Pernambuco, etc.) visando o alcance a informações que expressassem o reflexo das ações desenvolvidas pelo PEI com as Escolas de Referência na sociedade em um âmbito mais geral.

Para a nossa discussão teórica, trabalhamos os conceitos de Educação Integral, Educação Politécnica, Omnilateralidade/Unilateralidade, Teoria do Capital Humano, Pedagogia das Competências, entre outros. A partir de autores marxistas como Bottomore (1997), Cury (2005), Freitas (2012), Frigotto (2009, 2010), Kuenzer (2000), Manacorda (1991), Ramos (2011), Saviani (2003), entre outros.

### 3. Primeiras Aproximações: A origem do Programa de Educação Integral (PEI)

A experiência de Educação Integral no Ensino Médio em Pernambuco teve origem a partir da reforma do Ginásio Pernambucano (GP), instituição tradicional de ensino responsável pela formação da elite intelectual do estado – Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Agamenon Magalhães, Joaquim Francisco – e, entre eles, Marcos Magalhães, fundador e presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), principal responsável, ao lado da Secretaria de Educação do Estado, pela reforma do GP.

A reforma aconteceu durante o governo Jarbas Vasconcelos, no período de 2001 a 2003, motivada pelo interesse do empresário Magalhães em restaurar a sua antiga escola, a qual se encontrava em más condições físicas devido à ampliação da demanda para a educação básica ocorrida naquele contexto – como já mencionamos, a partir das análises do PNAD da década de 90. Após esse processo de reforma infra e superestrutural, como veremos mais adiante, através do Decreto Nº 25.596 de 01/07/2003, o GP foi transformado em um *centro de excelência*, denominado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP.

Nas palavras do próprio Marcos Magalhães: *“Totalmente abandonado, o prédio estava caindo. Eu tomei conhecimento disso por acaso, passando em frente. Então, mobilizei um grupo de empresários e fomos iniciar o trabalho de recuperação”* (MAGALHÃES, 2008, p. 15). Esse “acaso” subsidiou o principal lema – *“o acaso que virou caso que virou uma causa”* – do documento em estudo que vem apresentar a proposta desenvolvida a partir da reforma do GP: *“A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova”*. Fica evidente, dessa forma, o anseio de propagandear e disseminar essa proposta.

A ampliação veio com a criação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimentais - PROCENTRO, através do Decreto Nº 26.307 de 15 de janeiro de 2004, a partir do qual foram criados mais 13 centros nas diversas regiões do estado, visando a modernização do modelo pedagógico e de gestão das escolas para juventude pernambucana.

O PROCENTRO foi gerido pela Fundação Itaú Social, instituição de cunho empresarial, responsável por uma série de programas para a educação de jovens e adultos desenvolvidos no contexto Brasileiro. Essa experiência foi considerada como a pioneira no desenvolvimento de escolas no modelo *charter school* – modelo norte americano – no Brasil, as quais apresentam uma gestão compartilhada entre a sociedade política e sociedade civil, o que Freitas (2012) vem definir como “gestão por concessão”, onde o público é gerido pelo setor privado.

O modelo de gestão por concessão traz consigo a lógica do setor empresarial, o que não promove consideráveis avanços quando estamos tratando de educação. Dentro dessa lógica, o ato de educar não vai assumir a identidade de “ensino desinteressado”, pautado nos conceitos gramscianos, porém estará voltado estritamente para os interesses do capital.

Em 2008 o Decreto Nº 26.307/2004 que instituía o PROCENTRO foi revogado e substituído pelo Decreto Nº 125 de 10 de julho de 2008, que instituiu o Programa de Educação Integral – PEI e criou as “Escolas de Referência em Ensino Médio”. As novas medidas se consolidaram na agenda governamental e a política de educação (em tempo) integral, tornando o PEI um programa estratégico. O número das escolas que trabalhavam com essa proposta aumentou, a oferta de vagas foi ampliada e a modernização da gestão foi aprofundada no âmbito do Programa de Modernização da Gestão para todos os setores da máquina governamental.

Atualmente se tem em atividade 260 EREMs, 122 funcionando em período integral (40 horas semanais) e 138 em período semi-integral (32 horas semanais). As mesmas estão dispostas entre 160 municípios, atendendo cerca de 110.000 estudantes do ensino médio.

Percebemos, nesse caso, que a ampliação que o PEI deu às EREMs foi bem mais significativa do que a que o PROCENTRO deu aos Centros de Ensino Experimentais. Contudo não podemos considerar a ampliação, em si, como um aspecto positivo antes mesmo de estudarmos de que forma se deu essa ampliação. Podemos usar como exemplo as reformas ocorridas no ensino médio pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/1996 (LDB/1996), as quais buscaram apenas lidar com a demanda de quantidade, em detrimento da qualidade. De tal forma, a dualidade assumida no período anterior à nova LDB, foi “mascarada” no período posterior à promulgação da lei, pois o Ensino Médio, agora considerado uma etapa da educação básica, deveria ser ofertado para todos os egressos do ensino fundamental (KUENZER, 2007). Como a demanda cresceu muito – diferentemente dos recursos para esse nível de ensino – ocorreu o que Algebaile (2002) define como uma “ampliação para menos”.

A ampliação para menos foi um fenômeno que acompanhou as EREMs. Observando os dados, percebemos que a maioria delas funciona em período semi-integral (32 horas semanais), o que já aparece como contraponto no que diz respeito a sua universalização, com vistas a comportar a totalidade da juventude pernambucana apta a estar em instituições do tipo. O que não aparece no discurso do governo do estado, sob a gerência de Eduardo Campos, é o fato de que o intuito central das escolas de referência não é a universalização do atendimento. Pois se todas as escolas, sob esse modelo, dispuserem dos mesmos atributos,

infra e superestruturais, sob as mesmas condições, não haverá a escola que poderá ser considerada como “referência” para as demais. O modelo de *escola charter* é exclusivista.

#### 4. O Conceito de Formação Integral do PEI

O PEI, através da implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), como modelo de escola *charter*, “tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, Projeto de Lei Complementar Nº 616/2008, Art. 1º). De forma mais específica, o programa visa “integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, Projeto de Lei Complementar Nº 616/2008, Art 2º, parágrafo IX). Esses argumentos seguem os mesmos preceitos do Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004, promulgado durante o governo Lula, o qual traz a concepção de formação básica integrada à educação profissional.

Diante desses aspectos, temos de compreender a essência da proposta de formação integral desenvolvida pelo PEI, pois apenas integrar o ensino médio à educação profissional não é garantia de desenvolvimento de uma educação que busque contemplar todas as dimensões do ser. Essa compreensão simplista de educação integral tende a caminhar nos trilhos dos novos anseios do mercado, desenvolvidos a partir do fenômeno da reestruturação produtiva.

Considerando as sérias proporções que o desemprego estrutural tomou a partir da crescente robotização nas fábricas, se foi exigido um novo tipo de profissional que pudesse se adequar aos novos ditames da produção. Os jovens, por sua vez, na luta pela sobrevivência, tomaram a responsabilidade de se desenvolver dentro de, não mais qualificações, mas competências que os tornem aptos a enfrentar essa instável realidade.

Para entender melhor esse fenômeno e o novo sujeito que se forma a partir da flexibilização da produção, nos embasamos em Ramos (2011), a qual vem trazer que:

As mudanças tecnológicas e da organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores;

valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (p. 37-38).

A acumulação flexível do capital vem exigir um novo tipo sujeito para compor a sua mão de obra cada vez mais escassa. Esse novo tipo de sujeito terá de estar preparado para lidar com a flexibilidade que emana das relações de produção, tendo que desenvolver competências que anteriormente não eram exigidas pelos postos de trabalho, tornando-se assim um sujeito multifuncional e polivalente. A formação desse novo perfil de sujeito é marcada pelo que Ramos (2011) vem definir como o deslocamento conceitual da qualificação à competência: a qualificação reduz-se a um “conceito organizador das relações de trabalho e de formação”; por sua vez, a noção de competência passa a ser a ordenadora do modelo de formação para o mercado de trabalho.

O capitalismo que, desde os seus primórdios de sua existência, já havia roubado o corpo, agora quer a alma do trabalhador. E as contribuições que o modelo educacional das Escolas de Referência em Ensino Médio vem trazer para esse processo, se constituem em suas supostas inovações pedagógicas, sendo elas: a EPV – Educação para Valores, no que se refere ao educando enquanto pessoa humana; o Protagonismo Juvenil, formando o jovem a partir das práticas e vivência para uma cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária; a Cultura da Trabalhidade, para subsidiar a entrada do jovem no mercado de trabalho; o Empreendedorismo Juvenil, desenvolvendo a capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial; o Associativismo Juvenil, como uma forma de auto-organização dos jovens; a Presença Educativa, agindo na interação entre jovens e adultos; a Educação Geral e Certificação Profissional, desenvolvendo competências para continuar aprendendo; a Avaliação Sistemática, adequando a prática pedagógica às reais necessidades dos alunos; e, por fim, as Práticas e Vivências, desenvolvendo valores e competências pessoais (MAGALHÃES, 2008, p. 21-22).

De todos esses elementos elencados, o *protagonismo juvenil* aparece com mais frequência no “marketing” do programa. Não é possível afirmar qual a principal razão para essa escolha, porém acreditamos que essa proposta de formação tem no protagonismo juvenil a síntese das diversas dimensões que elencamos acima. É possível considerar, dessa forma, que as inovações pedagógicas do programa têm por intuito a formação do sujeito unilateral, ou mais especificamente o *homo oeconomicus*, usando um termo da teoria marxista. Sujeito este marcado pelo individualismo, apto a competir pelas escassas oportunidades que o sistema capitalista neoliberal dispõe.



Contudo, é preciso reconhecer que a formação humana decorre de vários fatores, sendo estes das mais diversas naturezas. Buscando a aproximação com a teoria marxista, podemos dizer que o homem se transforma a partir do momento em que ele transforma a natureza, sendo o trabalho o fator central dessa relação. Porém a transformação humana não decorre apenas desse processo, como também das relações que os homens estabelecem entre si, as quais podem ser tanto de horizontalidade quanto de dominação. De forma geral “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX apud. RAMOS, 2011, p. 25).

Constatamos também que a formação para a empregabilidade desenvolvida nas EREMs, carrega consigo a essência da Teoria do Capital Humano (TCH), onde a educação aparece como um mecanismo de ascensão social. Percebemos isso na fala de vários sujeitos, trazidas no documento da Fundação Itaú Social, o qual vem apresentar a proposta de *escolas charter* desenvolvida com as EREMs.

A TCH se constitui na “crença da educação como mecanismo de mobilidade social individual, construída como mecanismo para resolver uma crise deflagrada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista” (FRIGOTTO, 2010, p. 115). Porém, essa lógica, ao pretender resolver os problemas da crise do sistema capitalista, começa a desencadear justamente o oposto, como o próprio Frigotto (2010) traz, a crescente individualização da sociedade torna essa crise cada vez mais aguda.

Outro fator a ser considerado são as justificativas para a disseminação das EREMs pelo estado. Foi dada uma ênfase maior à preparação para o vestibular – indício claro dos anseios da TCH, pois para a grande parcela da sociedade brasileira o ensino superior aparece como um dos principais mecanismos para a mobilidade social – e os resultados obtidos nas avaliações externas a nível nacional, expostos nos indicadores de desempenho, tendo como referência maior o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De tal forma, os dados quantitativos dispostos nesses mecanismos se apresentam com um maior peso no discurso dos defensores desse modelo de escola.

Como resultado dessa busca incessante em atender às exigências dos testes padronizados tem-se o estreitamento curricular. Pois a tendência maior é dar ênfase aos conteúdos que serão avaliados nesses testes, que se resumem basicamente a Língua Portuguesa e Matemática. Avaliações dessa natureza “geram tradições” (FREITAS, 2012). Nesse caso, a jornada ampliada desenvolvida nas EREMs, poderia se resumir, como acontece na maioria dos casos, em um “reforço” nessas áreas do conhecimento para que os estudantes

estejam aptos, “treinados”, para estas experiências de avaliação. O que é uma séria afronta à concepção desenvolvida no presente estudo sobre o real sentido da educação integral.

Segundo Ramos (2011):

O homo oeconomicus é produto do sistema capitalista que agiria de acordo com suas determinações naturalmente dadas. Esse homem é individualista, maximizador da produção e do lucro, racional e livre nas suas escolhas e no seu consumo. Sua racionalidade e seu potencial maximizador contribuiriam, naturalmente, para a situação ótima das relações sociais (RAMOS, 2011, p. 238).

A solução para a reversão desse quadro que favorece unicamente os interesses da elite detentora do capital, dentro do âmbito educativo, é justamente formar o indivíduo integral, segundo os preceitos da teoria marxista, trazida por Bottomore

A educação integral tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas e desenvolver-se. Todo um universo de necessidades vem à tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com outros seres humanos e a auto-realização (autocriação) (BOTTOMORE, 1997, p.122).

De forma mais direta, o que se pretende para uma formação que venha a criar a consciência de coletividade, que favoreça os anseios da classe trabalhadora, está proposto no modelo de escola politécnica. Esse se torna o horizonte de luta, a utopia, na educação da classe trabalhadora em prol dos seus interesses. A politecnicidade difere-se totalmente do conceito de polivalência exigido pela forma de acumulação flexível do capital, segundo Saviani, ao ter o trabalho como o princípio educativo geral, a politecnicidade postula que

o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, ao aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (2003, p. 138).

A educação politécnica teria a função de quebrar com a dicotomia da formação humana, a qual foi implantada a partir da divisão social do trabalho, e que tenta cada vez mais, a partir de suas novas formas, fragmentar e, conseqüentemente, enfraquecer a classe trabalhadora.

## 5. Conclusões

Diante do exposto, concluímos que, frente aos baixos índices de escolarização que a juventude pernambucana vinha passando, desenvolveu-se a proposta de educação (em tempo) integral a partir da ação de um grupo de empresários na busca pela reconstrução da identidade que o Ginásio Pernambucano detinha de escola de excelência. Logo após, a experiência dos Centros de Ensino Experimentais foi ampliada através do PROCENTRO e aprofundada pelas Escolas de Referência, com o Programa de Educação Integral - PEI. Considerando a análise dos documentos norteadores da proposta político-pedagógica para as EREMs, constatamos que o Governo Eduardo Campos continua tendo por referência as proposições do setor empresarial, difundidas no primeiro momento quando se tinha o vínculo público-privado na proposta. O modelo de gestão foi aperfeiçoado, porém dentro da mesma perspectiva da gestão por resultados, accountability, meritocracia, entre outros elementos fundamentais da gestão de indústrias, as quais foram transportadas para o setor educacional. Tal perspectiva é incoerente com os preceitos de uma formação integral, na medida em que tende a uma restrição curricular e a uma formação com vistas a atender os anseios do mercado, aspecto que não muda com uma maior ou menor jornada de ensino. Por fim, ressaltamos a não importância dada à universalização da proposta, a qual descaracterizaria a identidade de “referência” do modelo de escola aqui estudado.

## Referências

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil** – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CASTRO, M. H. G. **Avaliação de programas e políticas sociais**. Cadernos de Pesquisa Nº 12. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1989.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- DIAS, M. C. N. **O modelo de escola *charter*: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial : Fundação Itaú Social, 2010.
- FREITAS, L. C. De. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política e gestão educacional na contemporaneidade**. In. FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONSALVES, Elisa. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Capinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. ISSN 0101-7330.
- MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008.
- MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Autores Associados: São Paulo, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Ed. Hucitec Ltda., 1992.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANGARI, Instituto. **Mapa da Violência 2011 – Os jovens do Brasil**. Disponível em <http://www.sangari.com> . Acesso em 13 de Abril de 2012.
- SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. *Trabalho, Educação & Saúde*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.
- SIMÕES, A. C. **Políticas Públicas do Ensino Médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador**. *Revista Retratos da Escola* , Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.