

THE PROGRAM OF INTEGRAL EDUCATION OF REFERENCE SCHOOLS PERNAMBUCO (2008-2013)

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM PERNAMBUCO (2008-2013)

Uiara do Carmo Wanderley Lima¹

ABSTRACT

This article presents the Master's Dissertation results that examined the Integral Education Program in the Pernambuco state public Reference Schools, from 2008 to 2013, to verify aspects of contribution to the quality of education, arising from the Program Integral Education in Pernambuco State Public Network of Reference Schools. Served as theoretical support the assumptions on Integral Education formulated by Teixeira (1962, 1994, 1997) and Darcy Ribeiro (1986, 1995, 2009), among others. Given the proposal of Pernambuco Government to apply the principles of management focused on results in public schools, a matter is present: To what extent the Reference Schools helped to improve the quality of education in the State of Pernambuco? In search of answers, we raised documentary data and we look back on the Supplementary Law No. 125 of July 10, 2008, which created the Comprehensive Education Program in Pernambuco. The analysis undertaken stood out two main categories for consideration: 1 - Pedagogical Innovation and 2 - Changes in Management Model. We use a complementary way the technique of direct observation of the school environment, the performance of teachers of managers. The research results pointed to a democratic management and innovative teaching practices, such interdisciplinary practices, teaching presence, youth leadership, in addition to school work with the surrounding community. This study is relevant because it offers a better understanding of the current situation of reference and their respective schools Pedagogical Political Projects, lending itself, therefore, the interest of managers, educators, researchers in the field of Education and other stakeholders in Education course

KEYWORD: Quality Education. Integral school. Reference school.

¹ Mestra em Gestão Pública, Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFPE, Analista em Ciência Tecnologia da Fundação Joaquim Nabuco.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da Dissertação de Mestrado que analisou o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, para verificar aspectos de contribuição para a qualidade da Educação. Serviram de apoio teórico os pressupostos sobre a Educação Integral formulados por Anísio Teixeira (1962, 1994, 1997) e Darcy Ribeiro (1986, 1995, 2009), entre outros. Diante da proposta do Governo de Pernambuco em aplicar os princípios da gestão voltada a resultados nas escolas públicas, uma questão se faz presente: Até que ponto as Escolas de Referência contribuíram para a melhoria da qualidade da Educação no Estado de Pernambuco? Em busca de respostas, levantamos dados documentais e nos debruçamos sobre a Lei Complementar N. 125, de 10 de Julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral em Pernambuco. Da análise empreendida destacaram-se duas categorias principais para apreciação: 1 – Inovação Pedagógica e 2 – Mudanças no Modelo de Gestão. Utilizamos de modo complementar a técnica da observação direta do ambiente escolar, da atuação dos professores e dos gestores. Os resultados das investigações apontaram para uma gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras, a exemplo de práticas interdisciplinares, presença pedagógica, protagonismo juvenil, além do trabalho da escola com a comunidade do entorno. Este estudo é pertinente por oferecer um melhor entendimento da atual situação das Escolas de Referência e seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, prestando-se, portanto, ao interesse de gestores, educadores, pesquisadores na área da Educação e demais interessados nos rumos da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Qualidade. Escola Integral. Escola de Referência.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sobre o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco no período de 2008 a 2013, que buscou identificar aspectos de contribuição para qualidade da Educação em um período coincidente com a implementação do referido Programa no Estado de Pernambuco. Para tanto nos pautamos nos pressupostos teóricos de Teixeira (1962, 1994, 1997); Ribeiro (1986, 1995, 2009); Dourado (2007, 2009), entre outros autores que deram sua valiosa contribuição para construção deste trabalho. Além desses olhares norteadores, tomamos como base a Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral em Pernambuco. A pesquisa realizada para este estudo foi descritiva e exploratória,

com uma abordagem qualitativa, com objetivo de verificar aspectos de contribuição para a qualidade da Educação, advindos do Programa de Educação Integral em Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco.

Para atender esse objetivo averiguamos se as inovações propostas nos Projetos Político Pedagógicos estão sendo implementadas pelas Escolas de Referência (EREM): EREM 1, EREM 2, EREM 3 e EREM 4, além de identificar como essas inovações estão sendo vivenciadas no cotidiano das Escolas de Referência.

Este estudo pode contribuir para disseminar os efeitos das mudanças no âmbito da Educação em Pernambuco e subsidiar outros estudos sobre a qualidade da Educação. Presta-se, assim, ao interesse tanto do governo do Estado, com elementos que podem viabilizar uma reflexão do modelo adotado, quanto a todos os setores mobilizados em torno da causa da educação integral.

1. CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A passagem para o Século XXI acentua a discussão da qualidade da Educação já iniciada antes dos anos 1990; há, no entanto, que se considerar a polissemia da palavra qualidade, como ressaltam Dourado, Oliveira e Santos (2007), pois reúne vários significados. O debate sobre a qualidade da educação deve envolver as condições internas e externas à escola, bem como diferentes atores individuais e institucionais.

Esses autores registram que, em países membros da Cúpula das Américas³, a realidade educacional evidencia uma infinidade de elementos usados para qualificar os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade. Tais elementos, inclusive, modificam-se a depender do tempo, do país, das transformações da sociedade contemporânea, em vista de novas demandas sociais.

Dourado, Oliveira e Santos, afirmam que a qualidade da Educação resulta no “mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo ...” (2007, p. 29). São vários aspectos na discussão sobre a qualidade da educação como, por exemplo, produzir, organizar, gerir e disseminar competências e conhecimentos essenciais à prática cidadã, ou seja, elementos que envolvam dentro e fora da escola que, de alguma forma, podem interferir no aprendizado do aluno, afinal,

³ Encontro de Chefes de Estado do continente americano, no qual se reúnem diferentes tendências políticas para discutir problemas comuns, buscar soluções e desenvolver uma visão compartilhada para o desenvolvimento da região, seja ela social, econômica, ou de natureza política. Organização dos Estados Americanos (<http://www.oas.org/pt/topicos/cupulas.asp>).

a educação deve ser entendida como prática social em espaços diversificados. Esses autores tomam por base em suas reflexões sobre a qualidade da educação a sua complexidade. Além de complexo, o fenômeno é também amplo e envolve uma gama de aspectos.

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 205).

Ao relevar a questão intraescolar e extraescolar, os autores destacam níveis distintos:

1. Extraescolar: podem-se destacar dois níveis: o espaço social e o espaço dos direitos e garantias. No âmbito socioeconômico e cultural dos atores envolvidos, há que se considerar pertinente a participação da comunidade como elemento de apoio ao desenvolvimento do aluno na dinâmica de sua aprendizagem. Quanto aos direitos e garantias, envolve o direito dos cidadãos e as obrigações do Estado, o qual tem por dever prover uma educação de qualidade. Segundo os supracitados autores, além de planejar, o Estado tem obrigação de se responsabilizar pela infraestrutura. Esses autores pontuam as dimensões intraescolares em quatro planos: o plano do sistema; o plano de escola; o plano do professor e o plano do aluno.

2. Intraescolar: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar.

Todos esses níveis são relevantes para a concepção de qualidade da educação. Para Rios (2001), a concepção de qualidade é relativa e vai depender da cultura e dos valores estabelecidos na sociedade que lhe dão validade e credibilidade. Daí, podemos inferir que para analisar uma educação de qualidade há que se estabelecerem variáveis de análise.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2001, p. 64).

Segundo Demo (1994), para se considerar a qualidade, há que se relacionar a fatores que validem essa qualidade e lhe atestem, uma vez que eles a definem como boa ou ruim, da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos. “Educação não será, em hipótese nenhuma,

apenas ensino, treinamento, instrução mais especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar” (DEMO, 1994, p. 20).

Demo (1994 e 2001), relaciona qualidade à dimensão de quantidade, perfeição, à profundidade e competência humana: [...] toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. (DEMO, 1994, p. 10). Para esse autor, subjaz na concepção de qualidade uma ideia de completude, de intensidade de algo em dualidade com a quantidade.

Desse modo, para Sander (1995) o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação é constituído no âmbito econômico, pedagógico, cultural e político, cujo critério administrativo corresponde respectivamente à: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Assim é possível conferir valor à qualidade da educação em termos substanciais ou políticos e instrumentais ou acadêmicos. “A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional” (SANDER, 1995, p. 152).

Esse autor afirma que tais conceitos não são excludentes na gestão da educação, mas se complementam; considera que a eficácia implica eficiência, as quais estão inseridas na efetividade, e o conceito de relevância na gestão da educação envolve eficiência, eficácia e efetividade.

Segundo Gentili (1995), em uma sociedade democrática não há que se distinguir o acesso à escola e o tipo de serviço por ela dispensado. Há que se transformar primeiro a qualidade do sistema de ensino tornando a educação um direito para todos e não privilégio de alguns: “qualidade para poucos não é qualidade é privilegio” (GENTILI, 1995, p. 177).

Discutir qualidade da educação no Brasil é também levantar discussão sobre formação docente, investimentos, estrutura física da escola, perfil socioeconômico do aluno e gestão escolar. São variáveis condicionantes da qualidade da escola.

Consideram-se as avaliações externas como forma de qualificar, ou não, os sistemas de ensino no país. Aplicar testes entre os alunos das escolas públicas e privadas no Brasil passou a ser uma prática desde os anos 1990. A partir dos resultados, elaboram-se os índices de desempenho como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com informações coletadas dos dados conseguidos no Censo Escolar, das médias de desempenho alcançadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil. Em Pernambuco,

há o Sistema de Avaliação de Educação Básica de Pernambuco (Saepe).

Nos anos 1990, o Brasil manifestou sua preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos, e com a avaliação dessa aprendizagem mediante as ferramentas de avaliação externa como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Cabe ressaltar que há ainda o processo de avaliação internacional como é o caso do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos. Diante da exigência de formação e qualificação e do processo de reestruturação do Estado e do fracasso do sistema escolar, Coelho (2008) considera tudo isso como a base das reformas das avaliações externas no País.

O país deixa de conferir destaque à quantidade para focar na qualidade da educação como prioridade, uma vez que é um direito do cidadão, uma qualidade concebida por agências multilaterais com o fim de reduzir o índice de pobreza de países em desenvolvimento como o Brasil e, segundo Bruno (1996), de adequar a educação, para atender a nova produção capitalista, em que a educação é vista como foco, uma vez que é também condição geral de produção.

É importante a utilização das avaliações como instrumento de medida, adequação e controle dos sistemas educativos para a orientação das políticas públicas na área de educação. Cabe à gestão escolar propiciar condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos, que pode ocorrer de maneira eficaz e eficiente ou não. Assim, é importante que as ações da escola estejam organizadas conforme o processo de produção pedagógico. Para alcançar o fim primeiro da educação, que é transformar e formar para a cidadania, o Projeto Político Pedagógico da escola é mediador na gestão, ao promover qualidade: “[...] ações que podem contribuir para que, com os recursos existentes e disponíveis, se ‘produza’ o máximo de educação possível, ou seja, que a escola atenda o maior número de alunos com a melhor (qualidade)” (RUSSO, 2005, p.33).

Significa dizer que para a qualidade de educação, a eficácia está em uma relação intrínseca com a valorização dos sujeitos que compõem a dinâmica da escola, ou seja, capacitação docente, reconhecimento das desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos entre outras construções subjetivas. Há um conjunto de variáveis essenciais em que alunos, pais e professores participem ativamente do processo de construção do saber.

Ainda que não haja um consenso sobre que elementos garantem a qualidade, como resultado das ações em educação, a discussão sobre a educação integral vem ocupando um

espaço importante nesse debate. Nesta perspectiva é que se avançou nessa pesquisa, baseada em casos empíricos.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A geração da escolarização em tempo integral no Brasil se deu após a Revolução de 1930, juntamente com a emergência da Escola Nova, movimento que teve a influência do pensamento de John Dewey (1859-1952)⁴.

Ocorreram, naquela época, reformas educacionais em diversos estados, que implicaram no começo de um alerta social, despertando brasileiros com suas ideologias e desencadeando um processo de lutas reivindicatórias.

Nesta época, as ideias *escolanovistas* foram condensadas redefinindo o papel do Estado na educação em um documento histórico: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores e intelectuais. Esse documento representava os ideais de Escolas Novas, e apresentava uma proposta de reconstrução educacional para o país. “Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte *escolanovista*, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional” (SHIROMA, 2002, p.23).

A pedido do governador da Bahia, em 1940, Anísio Teixeira apresentou seu projeto como a primeira célula do Centro de Educação Popular (TEIXEIRA, 1994). Para esse autor, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) fora a transição de uma escola que atendia a poucos para tornar-se “a escola de todos”, ou seja, o ensino democratizou-se.

Assim, o educador na década de 1950, coloca em prática o seu modelo de ensino no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) Escola Parque, voltado para as populações mais carentes da Bahia, instituição pioneira no Brasil, trazendo em sua gênese, a proposta revolucionária de educação profissionalizante e em turno integral.

A compreensão de escola pública para Teixeira (1997) era de inclusão social: “deve fornecer a cada indivíduo, os meios para participarem plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

⁴ A vida e as concepções de educação de Anísio Teixeira sofreram influência decisiva do pensamento do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), onde Anísio foi seu discípulo. Bomeny (2003, p.9).

"Porque a escola (...) já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita" (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Como bem expresso por Teixeira, a ideia de democratização escolar já se fazia presente no pensamento do referido educador, quando se reportava ao cumprimento do papel da escola, no atendimento aos estratos sociais menos favorecidos.

Outras experiências marcaram a dinâmica educacional no Brasil, a exemplo da escolarização em tempo integral, como os Ginásios Vocacionais⁵ organizados em São Paulo nos anos 1960.

O antropólogo Darcy Ribeiro, amigo e difusor do pensamento e ação do educador Anísio Teixeira, dá continuidade a educação integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), segundo o qual, têm um excelente poder transformador, conforme Ribeiro (1986, p.48), suprimindo suas necessidades alimentares, fornecendo uniforme e material escolar, assistência médica e odontológica.

Os CIEPs no Estado do Rio de Janeiro foram criados em 1982, por iniciativa do educador e antropólogo Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira. Seu objetivo era implantar educação pública em tempo integral para o Ensino Fundamental em 500 unidades escolares, atendendo a 1/5 do conjunto de alunos do estado, tornando-se referência para discussões sobre escola em tempo integral. Talvez esta seja a maior distinção entre os projetos de Darcy e Anísio: Darcy ousa massificar um experimento, enquanto Anísio defendia gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, 2003 p. 117). Darcy Ribeiro discorre construção de uma escola honesta para as classes populares:

[...]temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias que tem casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. (...) consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz [...] (RIBEIRO, 2009, p 184).

Para Darcy Ribeiro, a escola brasileira por ser elitista e seletiva, não podia ser chamada de pública, pois não estava organizada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais, que interferem diretamente na atuação, exigindo da criança pobre o resultado da criança rica (BOMENY, 2003, p.115).

Conforme registrado em Ribeiro (1995, p. 21), os CIEPs objetivavam assegurar ao aluno

⁵ Os Ginásios Vocacionais que funcionaram no período entre 1962 e 1969.

o domínio da leitura e da aritmética, para que pudessem atuar na sociedade letrada. Assim, a criança tinha oportunidade de aprender não somente na escola como também por si mesma.

Na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello, construiu como projeto de escola pública em tempo integral os chamados Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), inspirados no modelo dos CIEPs, do Rio de Janeiro. Conforme registra Di Giovani e Souza (1999), os CIACs foram um programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991, com o fim precípua de dar atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, esportes, cultura e lazer entre outros. Em 1991, foi inaugurado o primeiro prédio, em Paranoá, os CIAC, no ano seguinte passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAIC). O que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas que, em tese, pouco diferiram de uma escola regular.

Em 2004, surge em Pernambuco o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano⁶ (CEEGP), projeto piloto, ampliado para conceito de um programa a ser progressivamente desenvolvido em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, conforme registrado por Henry (2011).

As Escolas de tempo integral em Pernambuco foram implantadas, durante o Governo de Jarbas Vasconcelos trabalhando na parceria do público com o privado, na Rede Estadual de Ensino. Com base no modelo de *charter school*⁷ (escolas públicas com gestão privada).

A partir de 2008, o Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Assembléia Legislativa, sancionou a Lei Complementar nº.125, de 10 de julho de 2008 criando o programa de Educação Integral, desenvolvido em regime integral e semi-integral, nas Escolas de Referência da Rede pública Estadual de Ensino.

O poder público estadual deu continuidade ao projeto como Política Pública Educacional, criando, legalmente as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Daí, amplia-se o programa adaptando-se novos estabelecimentos de ensino. A Educação Integral é assim, um programa instituído em 2008 pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco. O objetivo primeiro fora reestruturar o Ensino Médio Pernambucano, aumentando a jornada de ensino.

Duas décadas depois, foi instituído pela Portaria Interministerial de 2007, e Decreto

6 Com a democratização do acesso e o declínio do GP, uma proposta de restauração física do edifício histórico, custeada pela iniciativa privada, foi levada ao Governo do Estado após visita ao local por um ex-aluno, então presidente da Philips do Brasil, para restaurar aquela escola que outrora já fora símbolo de qualidade de ensino (MAGALHÃES, 2008).

7 O modelo charter – escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado (DIAS, 210, p. 10).

Presidencial 7083/2010, o Mais Educação, um programa que prevê a progressão da educação em tempo integral nas escolas públicas. A proposta procurou integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi desenvolvido a partir de 2006, com a participação da comunidade, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que viabilizou o investimento financeiro da Educação Integral na escola sob os cuidados da comunidade escolar (BRASIL, 2008).

No âmbito desse debate, em 2008, foi criado o programa de Educação Integral e renomeados os Centros de Ensino Experimental para Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) no Estado de Pernambuco, que será tratado mais adiante, como foco de estudo deste artigo.

3. GINÁSIO PERNAMBUCANO – O PROJETO PILOTO

Escola das mais tradicionais do Recife, o Ginásio Pernambucano com mais de um século de existência, constitui um alvo importante na trajetória pernambucana de escola em tempo integral. Em 2004, a instituição foi palco de um projeto piloto do (CEEGP), transformando-se numa instituição educativa para estudantes do Ensino Médio da Rede Pública, com a proposta de uma escola de qualidade em tempo integral, com aparato tecnológico, quais sejam: laboratórios de ciências, línguas e informática; bibliotecas; e salas de aulas temáticas, de acordo com a disciplina estudada.

Conforme Henry (2011, p. 77) a iniciativa de construção de um “novo Ginásio Pernambucano” surgiu, de um de seus ex-alunos que, juntamente com outros representantes empresariais, elaboraram um programa de restauração física do edifício com custos oriundos da iniciativa privada e o Governo do Estado o qual tratou da parte legal do acordo e logo deu início ao processo de construção.

Na Portaria SEDUC Nº. 4593, de 3 de setembro de 2004, registra-se o objetivo principal do CEEGP: “resgatar a excelência do ensino médio no âmbito do Estado, contribuindo para a causa do Ensino Médio de Qualidade, Público e Gratuito”. Nela, também, podem-se verificar os objetivos específicos nos quais uma das premissas é o protagonismo juvenil, ou seja, o jovem como ator principal em todas as ações da escola, em que se busca a formação do jovem autônomo, solidário e produtivo.

Conforme Magalhães (2008), o currículo, a metodologia, bem como todo o acompanhamento são distintos dos tradicionais, em termos de conceitos diferenciados de pedagogia, gestão e conteúdo. Metas, compromissos, monitoramento, resultados, avaliação, incentivos e responsabilidade são padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial para serem adotados

por essas escolas. Neste entendimento, há uma relação direta da descentralização e autonomia com o aumento das responsabilidades da equipe que compõe a escola e é a responsável pelo acompanhamento de sua eficiência e eficácia, medidas por indicadores quantitativos. A autonomia é um elemento característico da gestão dessas escolas. Seu Projeto Pedagógico é construído com a participação de docentes e gestores, os quais seguem as diretrizes curriculares e as orientações pedagógicas do Programa em relação a grades, horários, materiais didáticos, critérios de avaliação, fichas pedagógicas etc.

Após ter sido oficializada a criação do CEEGP, o Governo do Estado, em 2004, deu início ao Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), com o fim de padronizar esse modelo do CEEGP de escola integral. O programa teve como objetivo fomentar a democratização, a partir da criação e desenvolvimento de uma escola pública nos moldes de Escola de Ensino Médio de qualidade em Tempo Integral.

A experiência do novo Ginásio Pernambucano serviu de modelo para as demais Escolas de Referências, em que sua estratégia de atuação foi o incentivo à construção de uma rede regionalizada de outros Centros de Ensino Experimentais, como irradiadores. Tratava-se de um modelo para a Rede Pública de Ensino, em que cada unidade se desenvolveria com características próprias de acordo com a região e a cultura de cada comunidade.

Naquela época, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) se propôs formar parcerias entre o Público-Privado, firmadas no momento de criação dos Centros de Ensino Experimental, vinculado ao (Procentro), ao tempo em que, segundo Magalhães (2008), o Governo do Estado assumiria a função de promover as alterações legais que regulamentariam essa nova iniciativa.

4.1. ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM PERNAMBUCO

Mais adiante, em 2008, o Governo de Pernambuco decidiu formular e implementar uma política específica para o Ensino Médio, criando o programa Educação Integral no estado, com o propósito de ofertar educação de qualidade para todos.

A Lei Complementar nº.125, de 10 de julho de 2008, criou e implementou o programa de Educação Integral e renomeou os Centros de Ensino Experimental para Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Apesar do reconhecimento da pertinência de se angariar a parceria das instituições privadas, nessa proposta, o governo assumia a responsabilidade da condução das políticas públicas.

A partir de 2008, o poder público estadual deu continuidade ao projeto como Política

Pública Educacional, criando, legalmente as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM).

Os estabelecimentos foram adaptados e ampliados sua jornada de ensino. O Programa inspirou-se numa perspectiva da educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e, segundo Magalhães (2008), empenhou-se como parte estratégica de sua pedagogia.

As Escolas de Referência propuseram-se a oferecer, além da jornada em tempo integral para toda a comunidade escolar, atividades pedagógicas desenvolvidas com ênfase nos seguintes pontos: empregabilidade; associativismo; empreendedorismo; qualificação profissional; bem como material escolar; fardamento e refeições; além de laboratórios especializados e biblioteca.

Assim, compreende-se que seu propósito foi de atender à necessidade dos jovens por meio da preparação para formação superior, a inserção no mercado de trabalho e as práticas sociais.

Conforme registra Dutra (2014), o Governo de Pernambuco, com seu Programa de Modernização da Gestão Pública, regulamentado pelo decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, esse programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultado, com o objetivo de consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação, prioriza a qualidade do ensino e a ampliação de matrículas no Ensino Médio, implementando para tanto as Escolas de Referência. Essas escolas foram implantadas, em sua maioria, em escolas estaduais já existentes, em condição de atender à demanda de Ensino Fundamental, mediante remanejamento progressivo. De acordo com Dutra (2014),

Essas escolas, ao se tornarem Escolas de Referência, iniciavam a sua implantação oferecendo apenas o primeiro ano do Ensino Médio. Paralelamente, outras escolas foram destinadas apenas à oferta de Ensino Fundamental. Desse modo, tornou-se possível optar pela escolha de escola regular com oferta de Ensino Médio para transformação em Escola de Referência, desde que existisse, na proximidade, outra escola estadual, para a qual foram remanejados, progressivamente, os estudantes de Ensino Fundamental. (DUTRA 2014, p. 30)

O governo estadual vem ampliando o número de escolas; em 2013 foi alcançado 260 Escolas de Referência em Ensino Médio⁸, onde, 122 Escolas de Referência funcionam em tempo integral e 138 Escolas de Referência em tempo semi-integral. Com isso, o Programa

8 Cf. site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

de Educação Integral atende a 150 mil estudantes. Para ingressar nessas escolas integrais, foram mantidas as normas de matrículas da Secretaria de Educação do Estado, que buscam contemplar preferencialmente os alunos que residam nos arredores da escola em foco, sendo conferida prioridade aos alunos oriundos de escola pública.

5. AS ESCOLAS DE REFERÊNCIA PESQUISADAS

Para o estudo foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório diretamente em 4 EREM em duas cidades representativas do Estado de Pernambuco, o Recife como capital e Olinda como parte da Região Metropolitana do Recife. Descritivo porque, baseando-se em entrevistas diretas, descreve “percepções, expectativas e sugestões das pessoas”, conforme orientação em Vergara (2010, p. 49); exploratório, pela oportunidade de ajustar as dimensões analisadas, em determinados pontos da pesquisa. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa valeu-se da estratégia da observação direta nas EREM, com a utilização de instrumentos que conduziram o estudo a interpretações dos fenômenos observados, conforme a familiaridade adquirida durante a pesquisa exploratória.

Foram selecionadas quatro Escolas de Referência, localizadas nos arredores do Recife e Olinda, nominadas neste estudo como: EREM1, EREM2, EREM3 e EREM4, além da EREM Ginásio Pernambucano que foi usada como base na análise comparativa com outras Escolas de Referência, por ser uma escola emblemática e por ter se constituído no projeto piloto de escola com horário integral em Pernambuco.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram professores e gestores, assim distribuídos: 4 gestores (EREM1; EREM2; EREM3; EREM4) e 8 professores (3 professores da EREM1; 2 professores da EREM2; 1 professor da EREM3; e 2 professores da EREM4).

Conforme o plano de ação, idealizado no projeto, seguiram-se os procedimentos utilizados para a coleta de dados em quatro etapas: pesquisa bibliográfica; análise do Projeto Político Pedagógico de cada unidade; visitas sistemáticas às escolas com observação direta e a realização das entrevistas.

A coleta de dados secundários também foi utilizada na pesquisa de campo: legislações, projetos políticos pedagógicos e produções acadêmicas sobre as Escolas de Referência pesquisadas. A partir da observação acurada da Lei Complementar 125, de 2008, que criou o Programa de Educação Integral, foram identificados 16 categorias de análise sobre a qualidade da educação, das quais foram elencadas duas para serem observadas neste estudo: *Inovações Pedagógicas*; e *Mudanças no Modelo de Gestão*.

No entendimento de inovação pedagógica nos moldes propostos por Fino (2008),⁹ foram observadas as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas na compreensão de se está tratando de um novo modelo de gestão. Optou-se por três categorias: 1- Inovações Pedagógicas (Formação Docente), 2- Mudanças no Modelo de Gestão (Monitoramento das Ações), (Inovação Gerencial), 3- Parcerias com instituições de ensino e pesquisa (Entidades públicas ou privadas), como se pode visualizar no Quadro 1 a seguir.:

QUADRO 1 – QUADRO ANALÍTICO DE CATEGORIAS, INDICADORES E INSTRUMENTOS DE COLETA

Categorias	Indicadores	Instrumentos de coleta
1-Inovações Pedagógicas - Formação Docente	- Capacitação de professores - Utilização de TIC (recursos tecnológicos) - Abordagens curriculares diversificadas com utilização de recursos didáticos e tecnologias educacionais: - Planejamento das Aulas/Projetos Monitoramento e Avaliação	- Entrevista com gestores e docentes - Observação direta - Análise do PPP
2-Mudanças no Modelo de Gestão - Monitoramento das Ações - Inovação Gerencial - Parcerias com instituições de ensino e pesquisa (entidades públicas ou privadas)	- Metas de melhoria do desempenho escolar - Uso dos resultados de desempenho escolar - Visão compartilhada projeto pedagógico: Secretarias, rede, escola, MEC - Avaliação participativa: presença de colegiados e conselhos. - Capacitação dos diretores das escolas; - Parcerias institucionais - Projeto de extensão - Participação em feiras de ciências (SBPC, etc.)	- Entrevista com gestores e Observação direta - Análise de documentos

Fonte: Lei 125/2008. Elaboração do autor

⁹ FINO, 2008 apud LIMA, (2014)

Como fonte primária de dados, optamos por entrevista semiestruturada e diário de campo elaborado pela pesquisadora. A entrevista revelou-se um excelente instrumento, para aferirmos as impressões e posicionamento dos sujeitos entrevistados, pois como observado em Silveira (2007), fornecem elementos para procedermos a uma observação direta por ocasião do contexto situacional proporcionado na interação entre entrevistador e entrevistado. As perguntas permitiram que os entrevistados pudessem narrar fatos na espontaneidade da fala, devidamente gravadas em áudio, com duração de aproximadamente 1h. O Diário de campo foi um instrumento utilizado em todo o processo de coleta, desde a primeira visita às escolas, até a realização das entrevistas.

Quanto ao procedimento de escolha dos professores nas escolas foi aleatório, pois quaisquer professores poderiam representar a classe docente.

Por fim, fez-se a descrição e interpretação dos resultados da pesquisa, em que se buscou apresentar as inovações pedagógicas contidas nos PPP das Escolas de Referência e sua prática, com vistas a propostas de melhoria na qualidade da educação.

Para uma melhor visualização, foram criados o Quadro 2- Inovação Pedagógica e o Quadro 3 - Mudança no Modelo de Gestão, apresentados no item a seguir.

5.1. A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Como primeira aproximação foi de grande relevância um olhar acurado nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Referência em estudo. Segundo os PPP, de um modo geral, a missão da Escola de Referência é preparar o aluno para a universidade, para o mercado de trabalho e para a vida. A rigor, pode-se observar, que os PPP, pela normatização esperada seguem os parâmetros da Secretaria de Educação e como característica bastante evidente reproduzem o modelo do Ginásio Pernambucano. Aliás, esta foi uma informação também destacada por um dos entrevistados. Nesse entendimento, são compreensíveis as semelhanças encontradas entre os PPP estudados, no que diz respeito sobretudo à missão, aos objetivos, às ações e às metas. Semelhanças também se evidenciaram quanto à forma de elaboração. Segundo informações dos gestores e docentes, os PPP foram construídos como resultado de reuniões sistemáticas e participativas incluindo os atores que integram a escola.

Ao observar a filosofia das Escolas de Referências, entendemos que a preocupação com a qualidade da educação encontra-se bem presente nos PPP das escolas. Tal preocupação reflete-se intrinsecamente na relação estabelecida entre as ações propostas e o estímulo ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno, à autonomia e à cidadania. Essas são

palavras-chave registradas com frequência.

Quanto ao papel do gestor, observamos que ele é o maestro da *orquestra*, tomando sobre si a responsabilidade do bom funcionamento da escola, como observado pelo entrevistado a seguir:

Eu nunca fui gestora de ficar no birô. Eu fico todo o tempo andando pela escola, observando o que precisa. Eu acho que gestor é isso. Escola tem que ter movimento. Escola é vida e o aluno tem que gostar da escola (...) veja os meninos! Eles tiveram prova, mas estão aqui dentro, não querem sair da escola. Eles querem ver a escola limpa, ver a escola pintada, ver a escola organizada. O gestor tem que estar presente, pois se ele não tiver presente a coisa desanda (G4).

Pelo depoimento acima, percebe-se que a gestora é comprometida com a filosofia da qualidade da educação, conforme os postulados de Mello (1995), para o qual o gestor é peça importante em termos de manter a dinâmica dos processos educativos. É pertinente destacar que o gestor trabalha em coletividade com todos os integrantes da escola afinando-se ao esperado em educação de qualidade. Assim, na nova gestão democrática todos têm a corresponsabilidade pelo bom funcionamento da instituição que integra.

Quanto ao processo de avaliação dos alunos, os PPP das EREM registram que se dá de forma contínua e cumulativa. Um entrevistado, porém, fornece mais explicações:

A avaliação do aluno... eu na minha disciplina, avalio de forma contínua, eles estão sempre participando de debates a gente vai sempre pontuando. Ao final dessa construção gera-se uma nota que vai ser somada a nota de uma prova que é obrigação que essa nota seja gerada a cada bimestre, Daí vai gerar uma nota que se ele atingir a média (6,0) ele vai ser aprovado. (Erem1- P1).

O depoimento do professor (P1) esclarece o processo contínuo de avaliação, levando à inferência de que várias ações de fato são consideradas na avaliação e não somente uma prova escrita.

Observou-se que de fato a escola trabalha em parceria com a própria comunidade, muitas vezes sendo o seu orgulho, a exemplo da EREM 4, em que a gestora fala com empolgação desse trabalho de parceria como uma inovação dessa EREM.

Se você visse a escola como era antes para o que a escola é agora... Era uma escola desacreditada pela comunidade. Foi muito trabalho para conseguir essa escola que temos hoje. Os

pais não acreditavam, eles achavam que os alunos iam para escola por ir, pelo programa bolsa-escola, pela merenda. Fui conversando... Começando democraticamente a explicar que eles se conscientizarem que isso tudo é nosso, somos corresponsáveis por cada coisa que tem na escola... Eu digo para o meu aluno: vocês são meus parceiros, os professores são meus parceiros, os funcionários são meus parceiros, os pais, a comunidade são meus parceiros... Porque se eu não tiver a parceria de todos eu não faço escola... A escola é feita com parceria. (...) Os alunos enxergam a escola como deles (...). O aluno quer entrar nessa escola porque a comunidade conhece a escola e tem orgulho da escola... Uma escola que é dentro de uma comunidade carente e é uma escola que é referência... Ela teve uma excelente avaliação externa... Acho que é um reconhecimento... A comunidade querer fazer parte desse processo... (EREM 4- G4)

A gestora de outra EREM também se posiciona:

A gente trabalha com aquilo que é mais importante, a gente trabalha diretamente com a família e, de forma pontual, a gente trabalha com o aluno. A gente tem um respeito muito grande com o aluno e com a família do aluno...Tentando responder às necessidades dos alunos de forma prática. (EREM 2- G2)

Conforme os depoimentos acima, o trabalho da escola em conjunto com a comunidade do entorno pode ser percebido como uma prática inovadora, cujos resultados são positivos em termos de satisfação dos educandos em fazer parte dessa escola, bem como dos pais e da comunidade por se sentirem prestigiados.

Verificou-se no geral que os trabalhos pedagógicos realizados nas EREM coadunam-se com a proposta pedagógica inovadora uma vez que fazem uso de multimídia e incentivam à pesquisa conferindo autonomia ao educando para o desenvolvimento do livre-pensar sempre relacionando a teoria à prática e a relação de troca entre o educador com o aluno. As EREM pesquisadas apresentaram práticas pedagógicas similares, a exemplo dos trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares. Um aspecto inovador também observado na Escola de Referência foi o incentivo ao uso das TIC, e das multimídias.

O aluno não se contenta com uma aula que não seja interdimensional, que não tenha dinâmica diferente, que tenha várias mídias....então a gente tem que acompanhar esse ritmo. (EREM 4- P7)

Eu utilizo recursos midiáticos... uma das competências é trabalhar com linguagem digital... não é curso de informática, é o uso social disso. Qual é o uso social de uma rede social? Trabalhar a linguagem. Tudo a gente trabalha, é uma competência. Então a gente trabalha

tudo. Usamos o Projetor Multimídia (EREM 4- P8).

Trabalhamos com utilização da robótica como ferramenta para o desenvolvimento motor e intelectual do aluno (EREM 2- P5)

Além da interdisciplinaridade, através das Oficinas Pedagógicas existe uma preocupação com novas tecnologias, na área de ciência, a utilização da robótica, como ferramenta não só motor, mas no desenvolvimento intelectual do aluno. A robótica tem ajudado muito nos conhecimentos de Física e Matemática. (EREM 1- P1)

Os depoimentos enfatizam o uso das TIC como elemento inovador, apontando a robótica (P1 e P5) como aspecto positivo do desenvolvimento de competência dos alunos. Infere-se então que as EREM trabalham com as TIC e mídias diversificadas como elemento motivador do processo de construção de conhecimento pelo aluno (P7 e P8).

Outro aspecto de inovação pedagógica observado foi o incentivo ao trabalho com a interdisciplinaridade e o saber-fazendo:

(...) então a gente tem os projetos em parceria com a UFRPE onde eles trazem a interdisciplinaridade pra dentro da escola. Os próprios alunos são protagonista. Os professores participam da construção do conhecimento. São vários professores por sala...são professores de disciplinas diferentes trabalhando em um único projeto. Depois de construir esse conhecimento, os alunos pegam essas informações e vão articular com outras turmas. (...) então o aluno passa ser autor, co-autor, construtor e, ao mesmo tempo, mediador desse conhecimento...ele está sempre articulando. (EREM 1-P1)

Conforme o depoimento do Entrevistado (P1), verificamos que há um trabalho interdisciplinar e uma atuação intensa do aluno que é parte ativa do processo de ensinoaprendizado. O aluno como protagonista desse processo, consciente de que é um agente transformador faz parte de um projeto pedagógico inovador.

Pela estratégia da observação direta quando se intentou aferir se as EREM alcançaram os objetivos propostos em seus PPP, constatou-se que de fato as inovações propostas nos PPP estão sendo realizadas pelas escolas estudadas. Tais resultados serão descritos mais adiante. Vale salientar que a elaboração de um PPP exequível consiste na gestão colaborativa, cujos integrantes monitoram as práticas pedagógicas e estão envolvidos em um mesmo objetivo: a qualidade da educação.

Quanto à descrição e a análise dos resultados aferidos das entrevistas semiestruturadas

com quatro gestores e oito professores das Escolas de Referência de Ensino Médio, EREM 1, EREM 2, EREM 3 e EREM 4.

Resumimos os trechos das entrevistas nos quadros que se seguem: Quadro 2, Análise da Categoria Inovações Pedagógicas e Quadro 3, Análise da Categoria Mudanças do Modelo de Gestão. No primeiro, são levantados os indicadores de inovação pedagógica, quais sejam: *seleção e formação docente, abordagem curricular, práticas pedagógicas, infraestrutura, TIC, monitoramento e avaliação e, por fim, valorização profissional*. No segundo momento, (Quadro 3), são analisadas as Mudanças no Modelo de Gestão das Escolas de Referência, cujos indicadores são: metas de melhorias do desempenho escolar, colegiados, uso dos resultados, capacitação, visão compartilhada, parcerias institucionais e projetos.

QUADRO 2 – RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Indicadores	Resultados
Seleção e formação Docente	• Somente para professores da rede pública de ensino do estado • Análise de currículo, realização de uma prova e entrevista.
Abordagens Curriculares Diversificadas	• Todo o processo é realizado pelo Programa de Educação Integral • Matriz curricular comum e diversificada (empreendedorismo, direitos humanos e língua espanhola) • Planejamento para o ENEM e vestibular
Práticas Pedagógicas Inovadoras	• Oficinas pedagógicas interdisciplinares • Presença pedagógica • Aulas multidisciplinares • Criatividade nas aulas • Utilização de livros didáticos atualizados • Utilização das tecnologias • Utilização dos laboratórios: física/matemática/química/biologia • Aulas de robótica • Trabalhar linguagem digital
Incremento de Infraestrutura	• Não atende o padrão básico, com exceção da Erem 4 que foi totalmente reformada
Utilização de tic	• Alunos e professores utilizam recursos tecnológicos em sala de aula

QUADRO 2 – RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Indicadores	Resultados
Monitoramento e Avaliação	• Monitoramento e a avaliação do desempenho bimestralmente • Gestores, professores e alunos são avaliados • Todo o desempenho escolar é avaliado pelo PACTO PELA EDUCAÇÃO • Toda a avaliação é controlada pelo SIAPE
Valorização Profissional	• Por participarem de horário integral, recebem gratificação, e ao atingir a meta uma bonificação • Ponto negativo: não há incorporação dos ganhos aos salários

Fonte: Entrevistas EREM1, EREM2, EREM3, EREM4. Elaboração do autor

Sobre as inovações pedagógicas, observamos, através das entrevistas com os professores das escolas selecionadas, que muito se preza pela questão da qualidade não só infraestrutural, como também profissional, incluindo, neste quesito, o respaldo curricular e a capacitação. Tal fundamento tem incidência plena em resultados educacionais positivos.

A presença pedagógica é uma das inovações mais perceptíveis na categoria Inovação Pedagógica, como se pode compreender nas falas dos entrevistados a seguir. Pelo fato da escola ter o horário ampliado, o professor convive mais com o aluno, conhece a vida dele, cognitiva em questões sociais e familiares. E isso favorece, cria um laço afetivo maior. (Erem2- P4)

A equipe de professores tem a preocupação de estar perto do aluno. A escola quer estar perto do aluno. A escola quer sentir como o aluno está sentindo. A escola quer acompanhar o aluno de perto. (EREM2- G2)

Como bem observado na fala do professor (P4) e do gestor (G2), o horário integral favorece a presença pedagógica, oportunizando uma maior proximidade entre professor e aluno, ao longo da convivência diária na escola. Essa maior interação permite um estreitamento de laços entre eles, beneficiando o aprendizado.

Apesar de observarmos inovações no currículo nas falas dos entrevistados como a inserção do empreendedorismo, do ensino de língua espanhola, dos direitos humanos, verificamos ainda a preocupação com a preparação do aluno para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho.

Essa escola é de qualidade porque ela tem um compromisso social. Um compromisso com a educação do aluno, a preocupação de inserir o aluno na sociedade enquanto cidadão.

Inserir esse aluno no mercado de trabalho e possibilitar antes de tudo a continuidade nos estudos no Ensino Superior. (EREM2- G2)

Nós temos o planejamento da base curricular comum e tem a base curricular do programa integral que é de Escolas de Referência, os programas da UPE, do ENEM, etc... então o nível tem que ser alto, porque espera-se que os alunos também tenham essa visão de conhecimento. (EREM3-P6)

Existe uma preocupação dos professores de não ser só uma preparação do ENEM especificamente, mas uma preparação para a universidade e para a vida, em que o ENEM é uma das ferramentas... (EREM3-P6)

Um dos grandes diferenciais das Escolas de Referência é o incentivo à participação dos professores em programas de capacitação. Metas pedagógicas são estabelecidas, ao mesmo tempo em que são viabilizadas pela instituição escolar, alternativas de aprendizado e aperfeiçoamento. Este incremento curricular para o professor não se limita a sua habilitação profissional, mas o prepara também para lidar com as exigências da atualidade, que se fundamentam essencialmente na interdisciplinaridade. Os professores se preparam para formarem alunos capazes de construir conhecimentos interligados e aplicáveis ao mundo atual. Dessa forma, inserem em sua prática pedagógica ações que levam o aluno a participar ativamente do processo de construção do saber, instigando sua motivação e consequente rendimento, no entendimento de que o aluno motivado, produz mais.

Ao questionarmos sobre a valorização profissional, alguns depoimentos revelaram certa insatisfação, a exemplo do depoimento do professor a seguir:

Eu não acredito nessa valorização do professor não, porque a valorização tinha que vir como um todo. O professor para entrar na Escola de Referência, passa por um processo de seleção muito rígido. Ele tem que demonstrar uma qualidade acima da média do professor da rede e ainda assim recebe uma gratificação em que essa gratificação é cortada dele em qualquer situação. (...) Imagine o professor passar vinte anos numa Escola de Referência com essa gratificação e depois ao aposentar ele perde a gratificação! Nós vamos morrer em sala de aula, em função de nós não podermos nos aposentar em função da condição financeira que será reduzida à metade (EREM1- P1).

Como expressa o professor neste depoimento, as exigências não se coadunam com o incentivo percebido pelos professores, uma vez que o bônus não é incorporado ao salário por ocasião da aposentadoria, o que, por vezes, leva à resistência de alguns a essa nova demanda

em sua trajetória profissional. A posição negativa do professor quanto à valorização da categoria é marcante quando desabafa: “nós vamos morrer em sala de aula”.

Em termos de contribuições para a qualidade da educação a análise, como nos outros aspectos, concentrou-se nas duas categorias anunciadas: Inovação Pedagógica (Quadro 2) e Mudanças no Modelo de Gestão (Quadro 3). Vale salientar algumas considerações relevantes. Quanto aos projetos e programas em parceria fora da escola, eles se devem à articulação entre gestor e professores, a exemplo da EREM 1 e a parceria com UFRPE.

A seguir o resumo do Quadro 3 - apresenta a categoria: Mudança no Modelo de Gestão, com as subcategorias (Monitoramento das ações, relação interinstitucional, inovação gerencial)

QUADRO 3 – RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA MUDANÇA NO MODELO DE GESTÃO

Indicadores	Resultados
Metas de melhorias do Desempenho escolar	• As escolas possuem metas • Recebimento de bônus no cumprimento das metas • Incremento de 12% a 20% nas metas
Colegiados, conselhos	• Participação efetiva dos pais • Existência de um conselho escolar
Uso dos resultados	• Avaliações geram o IDEPE
Capacitação	• Candidatos a gestor participam de um processo seletivo • Capacitações voltadas para tecnologia • Especialização na área de gestão escolar • Ênfase em especialização para professores de português e matemática
Visão compartilhada do Projeto pedagógico	• Participação efetiva de alunos, gestores, professores e pais • Gestão democrática • Constante mudança • O PPP funciona como norteador da escola
Parcerias institucionais	• Parcerias com instituições de ensino superior • Convênios com empresas
Projetos/programa	• Projeto Ganhe o Mundo, Aluno Conectado, PROEMI e o PDDE • Projetos científicos: Astronomia, matemática

Fonte: Entrevistas Erem1, Erem2, Erem3, Erem4. Elaboração do autor

Segundo o gestor da EREM 3 (G3), para atingir o Idepe, a meta deve ser sempre maior do que a do resultado anterior (mais ou menos em 20%). Os gestores assinam um acordo que estipula a meta a ser alcançada, conforme proposta da Gestão por Resultado.

As metas são designadas às escolas, em que se estabelece logo um “monitoramento”. Para garantir o sucesso dessas finalidades esse acompanhamento permite também que as atividades e os programas sejam bem sucedidos e bem aproveitados. Assim, reuniões e outros encontros pedagógicos são realizados entre os pais dos alunos e professores, permitindo que a escola transcenda a ideia de que seu papel é exclusivamente intelectual, mas também e principalmente, social.

Tal método tem se mostrado bastante eficiente, pois segundo os entrevistados, um dos resultados alcançados foi que os índices de aprovação, em vestibulares de universidades públicas, têm aumentado consideravelmente. E isso ocorre não só em razão da proximidade que a escola estabelece com a vida do aluno, mas também pelos planos de capacitação concedidos aos professores. Além do mais, há um grande incentivo e motivação proporcionados pelo novo modelo pedagógico, justificando assim esse resultado positivo, uma vez que reflete o trabalho coletivo de uma gestão democrática.

Com relação aos Conselhos, uma conquista da sociedade, todos os gestores confirmam que eles têm participação efetiva. Isso significa que há um apoio geral ao novo modelo de gestão exigida pelos novos parâmetros educacionais, em que se criam também novas formas de relação da instituição educacional com seus alunos e respectivos pais. A principal função dos Conselhos é contribuir para o bom funcionamento da escola, em prol da qualidade do ensino, servindo de elo entre a comunidade e a instituição escolar. Tem, assim, uma função eminentemente política, pois fixa as metas para as transformações pretendidas na prática pedagógica da escola.

Diante de tudo isso, entende-se a gestão democrática, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, como um avanço em curso no âmbito da proposta de educação de qualidade. Essa dinâmica da nova cultura organizacional é pautada nas decisões coletivas e participativas, condição assumida pelos sujeitos que compõe a escola.

Os resultados da pesquisa empírica demonstraram a relevância da prática pedagógica voltada para o diálogo, em que os alunos e a própria comunidade têm acesso livre à figura do gestor. Nessa forma de gestão, há o envolvimento de professores e alunos com o processo educativo. O que se observou durante as visitas às escolas foi a demonstração de respeito ao ritmo de aprendizado e de desenvolvimento do educando, em que se releva o sistema de trocas

significativas dos conhecimentos vivenciados. Os destaques que se podem conferir às EREMs é o protagonismo juvenil, a participação ampliada, em que o aluno é o agente transformador.

Quanto ao Conselho Escolar, é pertinente dizer que vem se fortalecendo a ligação entre a comunidade e a escola, em que aquela trabalha auxiliando e participando nas decisões dessa última. Essa segue voltada para a prática do exercício à cidadania, corroborando assim os ideais de Paulo Freire e Anísio Teixeira para um ensino de qualidade.

Por fim, as análises dos dados demonstraram que de fato o foco das Escolas de Referência é o desenvolvimento do educando a partir de um processo educativo desafiador e prazeroso, conferindo ao jovem uma autonomia que vem despertando seu espírito criativo. Essa atitude é própria do novo modelo de aprendizagem, conforme registram seus Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas evidenciadas. Pelas observações realizadas, verificou-se o efeito positivo dessa proposta das Escolas de Referência do Ensino Médio, em que a carga horária ampliada viabiliza a presença pedagógica possibilitando, por meio da proximidade professor/aluno, uma melhor construção do conhecimento em ambas as partes. Outro ponto favorável a esse Programa do Governo e que se constitui como um grande desafio das Escolas de Referência está relacionado à inclusão social dos alunos de estratos sociais menos favorecidos e a condição transformadora da educação em prol da cidadania e afirmação de identidades.

Nessa perspectiva de transformação, as unidades de ensino pesquisadas desenvolveram seus PPP com vistas ao fortalecimento da gestão escolar em prol de reduzir os problemas inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos. Os PPP pautaram-se em princípios educacionais como a reforma estrutural da escola, para melhor atender aos educandos em tempo integral e as parcerias com a comunidade, a partir de ações desenvolvidas em conjunto voltadas para uma melhoria educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados da Dissertação de Mestrado Profissional sobre o Programa de Educação Integral relativo a cinco Escolas de Referência (EREM) da Rede Pública Estadual de Pernambuco, dentre elas o Ginásio Pernambucano, como arquétipo de escola pioneira em tempo integral neste programa do governo estadual. A pesquisa empírica, contudo, foi realizada em quatro Escolas de Referência, a partir de entrevistas *in loco* com gestores e professores.

Considerou-se bastante pertinente a proposta de que o projeto político pedagógico seja desenvolvido na busca de envolver todos os atores da escola para uma gestão forte em prol da

aprendizagem dos educandos e sua permanência com sucesso na escola. Além da pertinência da participação de todos na elaboração do PPP, para uma prática mais responsável quanto à efetivação da proposta. Observou-se que a cultura organizacional não prescinde da participação ativa dos sujeitos que integram a escola, inclusive a comunidade que a cerca. Com isso, as EREMs, em geral, ultrapassam os muros da escola, coadunando-se com os princípios que norteiam uma educação de qualidade, trabalhando assim em um processo contínuo de reflexão e discussão de problemas cuja base é a construção democrática nas tomadas de decisões a fim de superar questões que envolvam competições, corporações e autoritarismo, rotina burocrática anteriormente ocorrida no interior das instituições de ensino.

No que tange ao aspecto docente, verificou-se que o professor tem um papel decisivo neste novo modelo de escola, como aulas multidimensional inovadora, práticas interdisciplinares, presença pedagógica, são pontos que contribuem para a qualidade das Escolas de Referência. O horário ampliado trouxe a necessidade de se fazer diferente, em que se requer do professor além da competência, muito dinamismo, criatividade para que possa atrair o aluno e assegurar sua permanência na escola durante oito horas, ou seja, em tempo integral. A rigor, isso constitui um desafio.

O gestor mostrou-se como um dos grandes articuladores desse modelo de gestão, participando de cada movimento realizado pelos professores e pelos alunos. Esse Programa, pela estratégia da Gestão por Resultados, induz a que o gestor se constitua peça fundamental para o bom andamento da escola, sendo ele o principal responsável por toda a administração, uma vez que assume um compromisso prévio com a Secretaria de Educação de elevar os valores do Índice do Desenvolvimento da Educação em Pernambuco (Idepe). A ênfase nos resultados tem como base elevar os índices a partir das metas elencadas pela equipe que compõe a escola, buscando responder às expectativas das avaliações externas no nível local e nacional.

Considerou-se ainda que para consolidar as inovações pedagógicas previstas, deveria se viabilizarem maiores condições para a formação do professor. Este sujeito que é o orientador do processo ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial de que as Escolas de Referência, trouxeram contribuições significativas para a Educação, em termos de inovação da gestão, da prática docente e desempenho do aluno, uma vez que o próprio ambiente, com infraestrutura melhorada, corrobora a motivação para a aprendizagem, entre outros condicionantes. Contudo, reconhecemos que há muito a se fazer em termos de melhorias de infraestrutura e da valorização real do professor, para que este tenha condição de uma aposentadoria digna.

Após as análises dos dados, reconhecemos que, apesar das inconclusões, o Programa de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco para as Escolas de Referências da Rede Estadual trouxe inovações. Evidenciou-se a democratização do ensino, a preocupação com a avaliação e o monitoramento da escola, em suas ações internas e externas em busca de melhoria.

Não se pode deixar de pontuar nessas considerações finais que a ideia de educação de qualidade em tempo integral já estava no cerne das preocupações de Anísio Teixeira, nos anos 1950, grande Inspirador de instituições de ensino de educação integral, como os Ginásios Vocacionais em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, em que Darcy Ribeiro figurava como protagonista. Os CIEPs tornaram-se referência para discussão sobre escolas de tempo integral. Registrou-se ao longo deste estudo que o Brasil retoma a ideia de escola integral, mas o que define uma educação de qualidade é também o projeto inovador da escola. A grande questão está no ideal de uma escola de qualidade para todos em todas as esferas públicas, em que um novo projeto pedagógico suplante o antigo modelo de escola e de ensino. Que seja atraente o suficiente para garantir uma educação de qualidade. Continua atual a discussão em torno da educação brasileira com ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Isso se configura em quadro positivo em termos de qualidade da educação coadunando-se com a Meta 6 do PNE, 2011-2020,

segundo o qual propõe a jornada ampliada para a educação básica.

Apesar das evidências encontradas que reforçam a prática pedagógica desenvolvida nas Escolas de Referência, este estudo não é conclusivo, contudo sugere uma melhora no processo educativo, uma vez que são muitos os desafios que se impõe a uma educação de qualidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena Maria Bouquet. Os intelectuais da educação. 2^a. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Mais Educação: passo a passo. Cartilha. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. > Acesso em: 13 abr. 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Seleccionadas. São Paulo:

Editora Atlas, 1996

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio:avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.16, n 59, p. 229-258, abr/jun. 2008

DEMO, P. Educação e Qualidade. 7 ed. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIAS, Maria Carolina Nogueira . O modelo de escola charter : a experiência de Pernambuco. São Paulo : Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A qualidade da educação: conceitos e definições Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em 5 jun. 2013.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007b

_____. A qualidade da educação. Perspectivas e Desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

DI GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.20, n.67, p.70-111, ago. 1999.

DUTRA, Paulo, Fernando, Vasconcelos. Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, 2013. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-pauloferando-de-vasconcelos-dutra.pdf>. Acesso em 5 de janeiro de 2014.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação), 2008. In: III Colóquio DCE-Uma. Disponível em:http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: 3 janeiro de 2013.

GENTILI,Pablo,1995. O discurso da qualidade como nova retórica Conservadora no campo educacional. In: GENTILI,Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs.1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação:visões críticas. Petrópolis:Vozes

HENRY, Raul. O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política pública de rede. 2011. v. 1. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MAGALHÃES, Marcos. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:

Pernambuco cria, experimenta e aprov. – São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008. 136p.

MELLO, Guiomar Namó. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

_____. Balanço Crítico de uma Experiência Educacional. Carta: Falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n.15, 1995.

_____. Testemunho. Rio de Janeiro: Apicuri. Brasília: UnB, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. 15.ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de gestão. Ecos, São Paulo, v. 6, n.1, p. 25-42, 2005.

SANDER, Benno. Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Carta, Marisa Vorraber (org). Caminhos investigativos II. Outros modos de pensar a fazer pesquisa em educação. São Paulo: Lamparna Editora, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Mª Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. [O que você precisa saber sobre].

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, 263 p.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

_____. Educação não é privilégio. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. VERGARA. Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 12ª Ed. 2010.