

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

EDJANE RIBEIRO DOS SANTOS

DESAFIOS DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES NO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

JUIZ DE FORA

2015

EDJANE RIBEIRO DOS SANTOS

**DESAFIOS DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES NO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO**

**Dissertação apresentada ao
Mestrado Profissional em Gestão
e Avaliação da Educação Pública
da Universidade Federal de Juiz
de Fora como exigência para
obtenção do título de Mestre em
Gestão e Avaliação de Educação
Pública.**

***Orientador(a): Ilka Schapper
Santos***

JUIZ DE FORA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

DESAFIOS DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

EDJANE RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
__/__/__.

Membro da banca – orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, Janeiro de 2015.

Dedico este trabalho a todos que fazem a EREM Severino Farias em especial a Lúcia Farias, a todos que fazem a GRE Vale do Capibaribe que me incentivaram e me apoiaram e também aos meus filhos Heron e Helton.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por ter chegado até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do curso.

Ao ex-governador do Estado Dr. Eduardo Campos (in-memorian) pela oportunidade que me foi dada e por tudo que aprendi.

A todos que confiaram em mim e estiveram me apoiando durante essa caminhada.

A meus filhos Heron e Helton que sempre me incentivaram e entenderam a nossa separação nos momentos precisais do curso.

A toda minha família, principalmente aos meus pais que confiaram e me apoiaram.

Ao ex-secretário de Educação do Estado de Pernambuco, Dr. Danilo Cabral, Dr. Nilton Mota, Dr. Anderson e ao atual Secretário Dr. Ricardo Dantas pela oportunidade que me foi dada.

Aos meus queridos tutores pela paciência e dedicação nas orientações dos trabalhos desenvolvidos durante o curso.

Aos meus amados colegas de trabalho que estiveram ao meu lado durante essa trajetória.

A minha orientadora Dra. Ilka Schapper Santos pela competente orientação, cujos ensinamentos irão contribuir em minha vida profissional.

A todos os professores que responderam os questionários a minha gratidão e respeito.

A todos que fazem a GRE Vale do Capibaribe e a EREM Severino Farias em especial a Lúcia Farias que me incentivaram durante o curso.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O caso de gestão estudado trata dos desafios de acesso e de permanência dos professores da Rede Estadual de Pernambuco nas Escolas de Tempo Integral da Regional Vale do Capibaribe. Para, então, compreender essa questão foram aplicados questionários online para professores egressos e atuantes nas Escolas de Tempo Integral. Quanto aos resultados, pudemos observar que principal motivo que leva o professor a ingressar no Programa é porque acredita em sua proposta pedagógica. Contudo, a infraestrutura insuficiente, seguida de “alunos desmotivados”, “salário defasado”, e “formação docente”, além de muitos elementos referentes ao currículo são fatores que acabam desmotivando e levando ao abandono do cargo nessas escolas. Frente a esses resultados, apresentamos, por fim, um Plano de Ação Educacional cujo foco principal recai sobre os problemas encontrados na pesquisa na tentativa construir ações que melhorem, ampliem e produzam resultados positivos para o Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Educação Integral de Pernambuco; Regional Vale do Capibaribe; Professores.

ABSTRACT

This study was developed under the Professional Master's in Management and Education Evaluation of the Center for Public Policy and Education Assessment (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora. The case management study deals with the challenges of access and permanence for teachers of Pernambuco State schools in Full Time Schools in Regional Valley Capibaribe. To comprehend this problem were applied online questionnaires to teachers who are not anymore in the program and for those who still working in this program. The results shows that the main reason for the teacher to join the program is because he believes in the pedagogical proposal of it. However, the insufficient infrastructure, followed by "unmotivated students", "lagged wage" and "teacher training" in addition to many elements for the curriculum are factors that discouraging and taking the position of abandonment in these schools. In view of these results, we present an Educational Action Plan whose main focus is on the problems encountered in research in attempt to build actions to improve, expand, and create positive results for the Program

KEYWORDS: Integral Education Program of Pernambuco; Valley do Capibaribe Regional; Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF – Célula de Administração Financeira
CAEd–Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação
CF – Constituição Federal
CTI– Centro de Tecnologia da Informação
CDP – Célula de Desenvolvimento de Pessoas
CEEGP –Centro de Educação Experimental Ginásio Pernambucano
CERC – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP –Centro Integrado de Educação Pública
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EREM –Escola de Referência em Ensino Médio
EREMSF – Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias
ETE – Escola Técnica Estadual
FAFIRE – Faculdade Filosofia do Recife
FAFOPVISA – Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão
FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
GP – Ginásio de Pernambuco
GRE – Gerência Regional de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PAE – Plano de Ação Educacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PMG – Programa de Modernização da Gestão
PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador

PROCENTRO - Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PROGEPE - Formação de Gestor Escolar de Pernambuco

PRC – Projeto de Reestruturação Curricular

SAEE – Sala de Atendimento Educacional Especializado

SAEPE– Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SBPC – Sociedade Brasileiro para o Progresso da Ciência

SECTMA - Secretaria de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente

SEE/PE– Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco

SEEP – Secretaria Executiva de Educação Profissional

TEO –Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE –Tecnologia Empresarial Socioeducacional

TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação – Gestão e Resultados

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDE – Unidade de Desenvolvimento de Ensino

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UGR – Unidade de Gestão da Rede

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Pernambuco com Localização das GREs.....	36
Figura 2: Organograma da GRE Vale Do Capibaribe.....	36
Figura 3: Escolas da GRE Limoeiro.....	37
Figura 4: Mapa dos Municípios jurisdicionados à GRE Limoeiro.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do quantitativo de EREMs em Pernambuco no período de 2006 a 2013	32
Gráfico 2: Evolução do quantitativo de ETEs em Pernambuco, de 2006 a 2013	33
Gráfico3: Evolução de Implementação das EREMs na GRE de Limoeiro	39
Gráfico 4: Professores atuantes em escolas integrais por sexo	63
Gráfico 5: Professores egressos em escolas integrais por sexo	64
Gráfico 6: Professores atuantes por grau de escolaridade	64
Gráfico 7: Professores egressos por grau de escolaridade	65
Gráfico 8: Tempo de trabalho na escola dos professores atuantes ..	66
Gráfico 9: Tempo que atua como professor do Programa de Educação Integral	66
Gráfico 10: Tempo de trabalho do professor egresso nas escolas integrais	67
Gráfico 11: Tempo de serviço do professor	67
Gráfico 12: Professores atuantes que já trabalhavam na escola quando esta foi integrada ao Programa de Educação Integral	68
Gráfico 13: Professores egressos que já trabalhavam na escola quando esta foi integrada ao Programa de Educação Integral	69
Gráfico 14: Razões para o ingresso dos professores no Programa (%)	71
Gráfico 15: O que motiva a permanência do professor no Programa de Educação Integral (%)	74
Gráfico 16: Razões dos professores egressos do Programa	75
Gráfico 17: Nível de satisfação quanto ao Programa de Educação Integral dos professores atuantes nas escolas integrais?	77
Gráfico 18: Nível de satisfação quanto ao Programa de Educação Integral dos professores egressos	78
Gráfico 19: Mudanças ocorridas na escola após a adesão ao Programa de Educação Integral (%)	84
Gráfico 20: Desafios enfrentados pelos professores nas escolas integrais	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organograma da Secretaria Executiva de Educação Profissional...	35
Quadro 2: Evolução do Idepe das três primeiras EREM's da GRE VC	45
Quadro 3: IDEPE- Escola Severino Farias	43
Quadro 4: Ação 1	99
Quadro 5: Ação 2	101
Quadro 6: Ação 3	103
Quadro 7: Ações a serem propostas à SEEP/SE.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Razões para o ingresso dos professores no Programa	72
Tabela 2: Motivos de permanência	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO	21
1.1 Educação Integral no Brasil	21
1.2 Educação Integral no Ensino Médio em Pernambuco	28
1.2.1 Conhecendo a Política de Educação Integral em Pernambuco	31
1.2.2 Uma Secretaria Executiva para a Educação Integral em Pernambuco	33
1.3 Caracterização e Estrutura da Gerência Regional de Educação	36
1.3.1 Escola Severino Farias	41
2 OS PROFESSORES E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO	48
2.1 Educação Interdimensional: o fundamento do Programa de Educação Integral	50
2.2 Estrutura Pedagógica e de Gestão de uma Escola de Referência	55
2.2.1 Papel dos Educadores Escolares	61
2.3 O Programa sob a ótica do professor.....	65
2.3.1 Por que ingressar no Programa de Educação Integral?	73
2.3.2 Por que permanecer no Programa de Educação Integral?	77
2.3.3 O professor no Programa de Educação Integral: Desafios e perspectivas.	87
3. O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	95
3.1. Algumas escobertas.....	97
3.2. Propostas.....	98
3.2.1 Ação 1. Recuperação da Rede Física.....	99
3.2.2 Ação 2. Formação de Professores.....	101
3.2.3 Ação 3. Realização do Curso de Relacionamento Interpessoal Ministrado pelo NAS visando à melhoria da relação professor x aluno.....	103
3.2.4 Ação 4. Encaminhamento à SEEP/SE – PE das propostas de ação cuja competência extrapola o plano da GRE.....	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	
Apêndice A	
Apêndice B	
Anexo A	
Anexo B	

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Integral é uma política educacional para o Ensino Médio adotada pelo Governo de Pernambuco cujo objetivo é elevar os índices educacionais e resgatar a qualidade do ensino público estadual. Foi implementado a partir de 2008, tendo em vista a experiência piloto desenvolvida no período de 2004 a 2007, com os Centros Experimentais de Ensino, que alcançaram resultados satisfatórios e com elevação gradativa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A adoção de sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, em busca de melhorias nos padrões de rendimento dos alunos e do sistema educacional, vem se consolidando no Brasil, especialmente a partir de 2005, com a criação do IDEB.

No Estado de Pernambuco, a classificação em vigésimo primeiro lugar no IDEB de 2007 acendeu o sinal de alerta para a qualidade da educação que era oferecida na rede estadual, levando o governo a, dentro de um plano estratégico mais global, eleger eixos estratégicos a serem acompanhados e monitorados pelo governador. A reestruturação do Ensino Médio por meio da criação do Programa de Educação Integral figurava entre as metas pré-definidas. O objetivo era melhorar a qualidade da educação, reordenando a rede, criando as Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) e Escola Técnica Estadual (ETE) exclusivas para Ensino Médio. Escolas com atendimento em horário integral sendo elas voltadas à formação profissional ofertando, além da educação profissional, o Ensino Médio Integral à educação profissional, e, aquelas voltadas à formação geral.

A proposta de mudança no conteúdo, método e gestão das Escolas Integrais visava uma reestruturação na rede estadual, com diferenças notáveis na concepção, definição de responsabilidade, abrangência, e nas condições de funcionamento, que favorecesse a melhoria da qualidade do ensino e, por consequência, a elevação dos índices educacionais do Estado.

Em Pernambuco, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) se confirma como um índice oficial consolidado a partir de 2008, quando o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)

passou a ser aplicado sistematicamente na rede estadual de ensino como uma avaliação institucional externa.

O Idepe é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo do Idepe considera, a exemplo do IDEB, dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3^o ano do Ensino Médio nos exames do Saepe em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Saepe é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e municipal. A avaliação é externa e a partir de 2008 a sua realização passou a ser anual.

A junção dos resultados do Saepe e do fluxo escolar resulta no cálculo do Idepe, que é usado para a definição das metas a serem pactuadas, anualmente, por cada escola da Secretaria de Educação.

A política do Idepe prevê o envolvimento dos diferentes atores envolvidos no cenário que contempla o ensino médio, ou seja, do gestor, da comunidade, dos alunos, jovens que já tem um protagonismo sobre sua vida, e do próprio professor.

O êxito do Programa de Educação Integral de Pernambuco nas escolas tem a ver com o modo como o Programa lida com os interesses entre os atores que compõem a cena do Ensino Médio; é importante que o foco seja o jovem estudante, mas é imprescindível que haja o envolvimento dos professores com a proposta.

Ao considerar a notável melhoria nos resultados do Idepe alcançados pelas escolas de Ensino Médio após a implementação do Programa de Educação Integral, situação exemplificada pela Erem Severino Farias e, paradoxalmente, a perceptível resistência de uma parcela dos professores da Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe em aderirem e permanecerem integrados ao Programa de Educação Integral, buscou-se analisar, neste trabalho, a questão do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral, no âmbito da GRE Vale do Capibaribe (GREVC).

Em que medida o Programa de Educação Integral de Pernambuco é atrativo ou não, para os docentes? Por que parte dos professores resistem em

submeter-se à seleção para o ingresso no Programa de Educação Integral? Como o Programa concebe o docente e pensa sua inserção? Tais questões nortearam a elaboração deste trabalho que apresenta, ao final, algumas proposições de ações que, se viabilizadas, pretende ser capazes de envolver os professores do ponto de vista da adesão e permanência no Programa de Educação Integral, fortalecendo o papel docente e pensando a adesão do professor como algo fundamental para a viabilização do próprio Programa.

Ao detectar uma fragilidade no Programa de Educação Integral, questionando-se a atratividade do Programa para o professor, pretendeu-se contribuir significativamente na discussão sobre o êxito desse Programa que está voltado à formação integral dos jovens do Ensino Médio das escolas públicas de Pernambuco. A resistência de uma fração de professores da GREVC em ingressar e permanecer no Programa foi o fato detonador do presente estudo de caso.

O interesse por essa questão decorre, principalmente, do meu envolvimento profissional no processo de implementação do Programa de Educação Integral nas escolas da GRE sob minha direção, além de vínculos desenvolvidos no desempenho profissional na escola tomada como vitrine para o estudo do presente caso de gestão: A Erem Severino Farias.

Minha formação superior inicia com a graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Filosofia do Recife (Fafire), em 1987, com pós-graduação Especialização em Geografia do Brasil pela Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão (FAFOPVISA), em 1999, e, em Políticas em Gestão Educacional de Redes Públicas, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2012.

Iniciei minha vida profissional, em 1990, como professora de Geografia, concursada para a rede estadual de ensino, em uma escola do município de Passira, lecionando em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Já em 1991, fui transferida para Escola Severino Farias, atualmente Erem Severino Farias, no município de Surubim, onde passei a lecionar em turmas do Ensino Fundamental - anos finais e, em 1993, fui convidada para atuar em turmas do Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, como também em algumas turmas do antigo Magistério. Tendo em vista a qualidade do trabalho por mim desenvolvido nessas turmas do Magistério, fui selecionada para atuar como professora formadora do Programa de Formação de Professores em Exercício

(PROFORMAÇÃO)¹. Em dezembro de 2002, fui convidada para fazer parte da equipe gestora da Escola como diretora adjunta, função na qual atuei durante dois anos. Logo depois, participei do processo de eleição de diretores, tendo sido eleita para um mandato seguido de reeleição. Em 2005, juntamente com toda a comunidade escolar, inscrevemos a Escola no Prêmio de Gestão Escolar², tendo recebido o título “Destaque Nacional” no Prêmio Nacional de Gestão Escolar – Ano Base 2004. Por essa razão, tive a oportunidade de participar de um intercâmbio nos Estados Unidos da América para conhecer a política educacional daquele país, visitando e conhecendo o trabalho realizado em algumas escolas: como funcionam as salas de aula, Biblioteca, Laboratórios das diversas disciplinas oferecidas para os alunos, quadra esportiva e também conhecendo o trabalho realizado com a comunidade no entorno escolar. Em 2007, fui convidada para assumir a Gestão da Gerência Regional de Educação da Região do Vale do Capibaribe, na qual estou até hoje.

Portanto, a experiência vivenciada na Escola Severino Farias potencializou grandes desafios e conquistas pessoais e profissionais, o que me motivou a me debruçar sobre sua realidade atual, considerando-a como vitrine do estudo de caso pesquisado, que resultou no presente trabalho dissertativo requerido pelo Curso de Mestrado promovido pelo CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A estruturação dos capítulos que compõem o presente trabalho contempla a formulação de três capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado um panorama geral da educação integral no Brasil e em Pernambuco. O objetivo é apresentar o caso estudado, situando-o no contexto de implementação da educação integral no Estado de Pernambuco. Este capítulo foi dividido em quatro seções, seguindo uma linha cronológica de desenvolvimento do pensamento e das práticas de educação

¹PROFORMAÇÃO – um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, Estado e Municípios. Este Programa destinava-se aos professores que não possuíam a habilitação mínima legalmente exigida e lecionavam nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

²O Prêmio Gestão Escolar é um reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro. O objetivo da premiação é estimular que escolas públicas mostrem o desenvolvimento de suas gestões, além de incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ações, tendo como base uma autoavaliação.

integral no Brasil, em Pernambuco, na Gerência Regional palco da pesquisa originária do presente trabalho, e, por fim, abordando o contexto da escola tomada como exemplo.

No segundo capítulo, são descritos os procedimentos e os achados da pesquisa visando à discussão acerca do papel do professor na implementação do Programa de Educação Integral e da sua adesão ou não ao Programa. Na primeira seção, é apresentada a metodologia da pesquisa, e, na segunda, a base teórica e instrumental do Programa. Na terceira seção, é apresentada a estrutura pedagógica e de gestão de uma Escola de Referência a fim de subsidiar a análise e compreensão dos dados e informações coletados, os quais são apresentados e discutidos na quarta seção. Aqui, busca-se compreender como o Programa concebe o docente, sua formação, e, quais ações são pensadas para envolvê-los do ponto de vista da sua adesão e da permanência, refletindo sobre o papel do docente diante das mudanças que o Programa pretende implementar nas escolas, como também, sua atuação no processo decisório de adoção ou não do Programa pela escola. Aborda-se também a visão dos professores, tendo em vista a atratividade relativa às dimensões financeira, administrativa, pedagógica e material encontradas pelos professores ingressos no Programa. Esta análise fundamenta o próximo capítulo, o terceiro, além de alertar para o papel fundamental da adesão do professor como fator importante para, a médio e longo prazo, garantir a subsistência com qualidade do próprio Programa.

No terceiro capítulo, é proposto um Plano de Ação Educacional, uma proposta de intervenção direcionada à gestão da Secretaria Estadual de Educação por meio da GREVC e Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), responsáveis pela implementação e acompanhamento do Programa de Educação Integral.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

Neste capítulo, é apresentado o caso de gestão estudado, resultante da implementação do Programa de Educação Integral na rede estadual de educação de Pernambuco, e o papel do professor neste processo decisório de adesão ou não da escola ao Programa de Educação Integral, como também sua própria mobilização quanto à sua permanência no Programa.

Para melhor detalhar o caso, este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção traz uma visão geral da educação integral no Brasil. Já a segunda enfatiza o itinerário histórico e a formulação da política de educação para o Ensino Médio no Estado por meio da implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco. A terceira seção trata do contexto de implementação da política de educação integral, voltando-se para o cenário da Gerência Regional de Educação (GRE) do Vale do Capibaribe. A quarta seção apresenta o contexto da escola de referência tomada como parâmetro, como também as razões por que foi selecionada como vitrine para o presente estudo de caso.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, as primeiras propostas de escola em tempo integral resultaram dos ideais da Escola Nova, que ganharam destaque após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

[...] a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação (MOTA, 2006, p. 4).

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, construiu as bases para o projeto reformista da educação brasileira, visando uma proposta de educação pública com jornada ampliada. Ele propunha uma educação “em que a escola oferecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e

mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança” (MEC, 2009, p. 15).

Considerando que a educação é um direito de todo ser humano, um bem social, o educador Anísio Teixeira idealizava o ensino público para crianças de até 18 anos de idade, sob a responsabilidade do Estado, tendo como finalidade cultural formar indivíduos livres e iguais. Para este educador, a educação é um direito de todos:

[...] o ensino primário deveria ser único, igual para todas as classes sociais, valendo-se das mesmas condições didáticas e de infraestrutura. Assim, os prédios escolares deveriam ser amplos, claros, bonitos, funcionais, além de conter materiais didáticos úteis e variados e oferecer serviços essenciais - livros, revistas, mapas, cursos de artes, serviços médicos e odontológicos, o que, até então, só era possível para os filhos das elites (LABELLE; PEREIRA, s/d, p.1).

Ao ocupar o cargo de Secretário de Educação da Bahia na década de 1950, Anísio Teixeira teve a oportunidade de concretizar suas ideias acerca da educação pública oferecida às crianças, em especial àquelas de classes populares. Propôs um projeto educativo que atendesse tais crianças em horário integral, sendo um turno de estudos desenvolvidos na chamada escola-classe e outro turno de atividades culturais e educativas desenvolvidas na chamada Escola-Parque. Para isso, propôs a construção de dez complexos escolares formados, cada um, por uma Escola-Parque e quatro escolas-classe, próximas à primeira.

O primeiro e único Centro Educacional construído na cidade de Salvador, na Bahia, foi denominado de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC). A instituição foi inaugurada parcialmente em 21 de outubro de 1950, tendo em vista que, naquele ano, somente três Escolas-Classe havia sido construídas; apenas em 1964, a obra foi considerada finalizada.

Nesse Centro, encontramos as atividades historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque (MEC, 2009, p. 15).

A proposta pedagógica do CERC, também conhecido em seu conjunto como Escola-Parque, concretizava as expectativas liberal-democráticas defendidas por Anísio Teixeira. Segundo Portilho, “o plano pedagógico da Escola-Parque era bem definido e seus pressupostos eram calcados em conceitos como democracia, educação integral, educação experimental e preparação para o trabalho” (PORTILHO, s/d, p.6). Defendendo a valorização da escola primária, Anísio Teixeira buscava a construção de uma sociedade democrática, destacando a importância do tempo integral e a ampliação dos anos letivos como garantia de educação completa e preparatória, como afirmou em seu discurso de inauguração do CECR:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes seus cinco anos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. (...) E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA apud EBOLI, 1969, p.14).

Após a experiência em educação integral implantada com a Escola-Parque na Bahia, foram construídos outros Centros Educacionais chamados Centros de Educação Elementar, na década de 1960, por ocasião da fundação de Brasília. Edificados na mesma perspectiva do CECR, tais Centros foram idealizados pelo mesmo Anísio Teixeira que, na ocasião, integrava a equipe de educadores responsáveis pela formatação do projeto educacional da nova capital do país.

Conforme o autor a seguir destaca:

A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País (NUNES, 2009, p.121).

A visão educacional de Anísio Teixeira, portanto, foi determinante na instituição das primeiras experiências em educação integral no Brasil e, para este educador, “a instituição escolar, diante das novas exigências impostas pela sociedade em desenvolvimento, deveria atender à necessidade de ensino e educação e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social”

(PEREIRA e ROCHA, s/d, p.5002). Assim, pretendia que as Escolas-Parque servissem de exemplo e demonstração para o sistema educacional do País.

Além disso, Labelle e Pereira (s/d, p.1), afirmou sobre a Escola-Parque, foi fonte de inspiração para os trabalhos de Educação Popular de Paulo Freire, no Recife, bem como para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro, já nos anos 1980, no Rio de Janeiro”.

A implementação dos CIEP ocorrida na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro, reacendeu a discussão em torno do tema educação integral. Idealizados por Darcy Ribeiro, defensor das ideias de Anísio Teixeira, os CIEP foram implementados em duas gestões governamentais de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, respectivamente nos períodos de 1983/86 e 1991/94, com a construção de quinhentos desses espaços; todos arquitetados por Oscar Niemeyer. A proposta de educação integral, neste caso, voltou-se ao atendimento de crianças do Ensino Fundamental em centros específicos construídos para abrigá-las durante todo o dia em que realizavam suas atividades curriculares, culturais e de lazer, como também recebiam cuidados básicos e alimentação.

Portilho (s/d) considera que o CECR na Bahia e os CIEP no Rio de Janeiro são duas instituições escolares historicamente reconhecidas que expressam os ideais de democracia acalentados por seus idealizadores – Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro respectivamente – e da luta de ambos pelo resgate das concepções de educação integral, apesar de estarem situadas em períodos históricos distintos na história da educação brasileira.

No caso dos CIEP, por exemplo, a conotação de programa especial de educação apontava para a finalidade de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda que estariam condenadas à exclusão social. Tinha uma função compensatória diante das carências do meio familiar e da própria sociedade. Nos CIEP a criança deveria encontrar todas as condições de infraestrutura física e de pessoal para atendimento de saúde, alimentação, brincadeiras, esportes, arte e cultura, além do ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escola estaria sendo utilizada como meio para a implementação de políticas públicas voltadas à saúde, alimentação e lazer, além da sua função específica que é ensinar.

Outra experiência importante ocorreu no Estado de São Paulo na década de 1980, mas que se encontra, a exemplo do CERC e dos CIEPs,

como projetos especiais que não tiveram continuidade. Naquela ocasião, foi desenvolvido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em que havia repasse de recursos do Programa às Prefeituras para apoiar experiências de educação integral com crianças na escola ou fora dela. Também era comum as prefeituras realizarem parcerias com instituições ou organizações não governamentais para complementar a formação das crianças, considerando a utilização de outros espaços, além da escola, para a realização de atividades culturais, esportivas e de lazer, no contraturno.

As experiências em educação integral realizadas com o CERC, os CIEP e o PROFIC, anteriormente citadas, destacam-se no cenário da história educacional brasileira e estão voltadas ao atendimento às crianças do Ensino Fundamental, considerando não apenas a cognição, mas também o bem-estar, a formação de hábitos de higiene e saúde, cultura e lazer, enfim, a preocupação com o indivíduo na sua totalidade.

No decorrer do tempo, e dependendo das práticas e visões de educação, os modelos de organização para implementar a educação integral vem se configurando, no país, em diferentes vieses que podem ser sintetizados, basicamente, em duas vertentes:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele, (CAVALIERE, 2009, p. 52)

Não se pode dizer que há um consenso, até o momento, formado em torno do que seja educação integral. O próprio conceito de educação apresenta variações a depender das vertentes de pensamento consideradas. Brandão (1995 apud MOURA, 1991 p.1) lembra: “A educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Assim, não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é seu único agente”. Portanto, a educação integral não se restringe àquela ofertada em tempo integral, mas a que considera o homem em sua totalidade.

Moreira (2002, p.61 apud PEREIRA; ROCHA, s/d, p.5003) vale-se das ideias de John Dewey e Anísio Teixeira para compreender que “a educação é, por excelência, um método de reconstrução social”. Assim, uma nova proposta

educacional implica mudanças significativas na instituição escolar devendo a escola ser concebida “com funções bem mais amplas que as da escola tradicional [organizando-se] como uma comunidade socialmente integrada, de modo a se constituir uma real experiência de vida” (PEREIRA; ROCHA, s/d, p.5002).

Dessa forma, a jornada escolar de tempo integral é condição imprescindível “para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames. [...] É preciso tempo para formar hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA apud PEREIRA; ROCHA, s/d, p.5008).

As diversas concepções e experiências em educação integral têm em comum, segundo Gadotti (2009, p. 33), “tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

Considerando que a educação ocorre ao longo de toda a vida, como se diz literalmente “vivendo e aprendendo”, parece ser uma redundância falar-se de educação em tempo integral. Neste aspecto, Gadotti (2009, p.23) afirma: “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos [...] no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”,. É importante, entretanto, que na educação escolar o indivíduo possa ter a oportunidade de conhecer os equipamentos públicos e privados como o posto de saúde, o centro cultural do bairro ou da cidade, as praças, o teatro, o cinema ou o museu, o que está fora dos muros da escola ampliando assim seu território pedagógico e educativo incluindo outros espaços que não os seus. Da mesma forma, o educando também deve ter dentro da instituição a possibilidade de ampliar seus conhecimentos das ciências com experimentações em laboratórios e compreender como o saber científico se traduz em tecnologia, além de ter ambientes apropriados para a descoberta e desenvolvimento dos seus talentos e habilidades artísticas. Portanto, para que a escola possa promover a formação integral do sujeito, é fundamental que haja ampliação do tempo, pois em apenas um turno de quatro horas não cabem todas essas mudanças. Entende-se, então, que mais do que simplesmente aumentar o tempo do estudante na instituição é fundamental dar qualidade ao uso deste tempo ampliado.

O debate nacional acerca da educação integral foi retomado com mais ênfase em 2007 por ocasião da criação do Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007), tendo sido regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010). Este Programa, que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (MEC, 2007, p.1), está voltado ao Ensino Fundamental constituindo-se em uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de educação integral no Brasil.

Já o Ensino Médio, etapa final da educação básica, no que se refere à implementação da educação integral, foi contemplado com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC, 2009).

O ProEMI é a primeira iniciativa de implementação de um programa nacional que objetiva o aumento do tempo do estudante de ensino médio na escola. Segundo a Portaria que o criou (MEC, 2009), o ProEMI visa “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional”, orientando a implementação do ensino médio com uma carga horária de, no mínimo, 3.000 horas.

O ProEMI provê assistência técnica e financeira às escolas que aderem ao programa, pretendendo provocar novas organizações curriculares, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Por isso, o Programa propõe uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio e sugere oito macrocampos que contemplam as diversas áreas do conhecimento, a saber: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias e Participação Estudantil.

Os macrocampos são mobilizadores do currículo; são eixos que permitem a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento. Desse modo, a escola é convidada a elaborar

seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC), visando ao desenvolvimento de atividades complementares que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

No atual contexto de mobilização e incentivo do MEC para a implementação do horário integral nas escolas, considera-se que um dos “desafios contemporâneos da educação brasileira é a ampliação do tempo, dos territórios e das oportunidades educacionais para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos na perspectiva da Educação Integral/Integrada.” (CAVALIERI, 2002, p. 1).

Apesar de ter aderido ao ProEMI em 2010, o Estado de Pernambuco apresenta um histórico particular tendo iniciado, desde 2004, uma experiência de educação integral para o Ensino Médio, cujo desenvolvimento é relatado na próxima seção.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 22 (Lei nº 9394-96, BRASIL, 1996) como a parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.20).

As disposições legais sobre o Ensino Médio deixam clara a importância da educação como meio de preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. O Ensino Médio deve formar pessoas preparadas para viver em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos. A identidade do Ensino Médio, portanto, define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. “Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para essa etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira” (BRASIL, 2009, p. 4).

Convém destacar que o Ensino Médio deve responder ao desafio de atender as demandas de acesso ao trabalho e continuidade de estudos, com

competência e compromisso, consolidando as dimensões constituintes do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica. Isso implica uma nova concepção dessa etapa de ensino como uma unidade indissolúvel, capaz de desenvolver os aspectos manuais e intelectuais; o que é mais um aspecto considerado no conceito de educação integral.

Em relação à história da educação integral, em Pernambuco, o ano de 2004 foi um marco, com a restauração do Ginásio Pernambucano (GP), nos aspectos físico, estrutural, pedagógico e de gestão. A constatação da degradação física em que se encontrava este ícone da educação nordestina verificada por um ex-aluno – Marcos Magalhães,³ então presidente da Phillips do Brasil – em visita ocasional ao GP, anterior a 2004, provocou a mobilização da iniciativa privada no sentido de restaurá-lo em suas instalações físicas, como também em seu conteúdo, método e gestão.

Para viabilizar a parceria público-privada necessária à implementação legal das reformas estruturais e normativas previstas para a restauração do GP e já com a intenção de desdobrar esta iniciativa criando uma rede de escolas de Ensino Médio públicas, porém, gerenciadas pela parceria público-privada, portanto, não necessariamente estatais, foram criados dois órgãos para conduzir e acompanhar o processo: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro).

O ICE, instituição privada sem fins lucrativos, tinha, naquele momento, a missão de mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. O Procentro, órgão da Secretaria Estadual de Educação, atualmente extinto, era responsável pelo planejamento e implementação dos Centros. O objetivo seria o desenvolvimento de “uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes” (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

³ O Ginásio Pernambucano foi, durante mais de 100 anos, um dos colégios mais tradicionais do Brasil. Na década de 90, devido à deterioração do prédio, localizado no centro de Recife, a escola foi abandonada. Em 1999, depois de uma visita ao local, o ex-aluno Marcos Magalhães, Presidente da Phillips do Brasil, decidiu unir o esforço de empresas privadas para devolver à sociedade aquele que havia sido um símbolo de qualidade de ensino no passado.

Assim, coube ao Ginásio Pernambucano, como Centro de Ensino Experimental, assumir o pioneirismo de escola de excelência, “funcionando em regime de tempo integral como uma instituição educativa de caráter experimental, pública e gratuita, mantida pelo poder público estadual com o apoio de parceiros governamentais e não governamentais” (SILVA; LIMA; BARROSO FILHO, s/d, p. 7).

A parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Educação do Estado e o ICE caracterizou a instituição do GP como Centro de Ensino Experimental e permitiu as reformas por que passou a instituição: tanto a recuperação, preservação e modernização das instalações físicas como a revitalização de um novo modelo de gestão e pedagógico.

Esse novo modelo pedagógico e de gestão proposto incluiu, além de um currículo fundamental regido pelas Diretrizes estabelecidas pelo MEC e aplicado pela Secretaria de Educação do Estado, atividades extracurriculares nas quais o alunado tem contato com educadores capacitados e é exposto a temas e abordagens do contexto social que contribuem para o planejamento de suas vidas e para o exercício pleno de sua cidadania.

Esse modelo está baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na Constituição Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de fazer referência às Resoluções da Conferência de Jomtien (1990) e ao Relatório de Jacques Delors (1996) no que diz respeito aos quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a viver e aprender a fazer.

Por “aprender a conhecer” compreende-se a competência cognitiva que está relacionada às formas com que a pessoa lida e trabalha o conhecimento. “Aprender a ser” é uma competência pessoal, é a qualidade da relação estabelecida da pessoa com ela mesma; é saber conhecer suas potencialidades e limites. Já “aprender a conviver” diz respeito à competência relacional que está relacionada ao autocuidado, em cuidar do outro, cuidar do meio ambiente. Por fim, “aprender a fazer” é a competência produtiva vinculada ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mundo do trabalho.

Ao ser elaborado, o referido modelo pedagógico procurou valorizar três vertentes: educação acadêmica de qualidade, preparação do jovem para a vida e orientação profissional. Pretende-se, desse modo, que o jovem seja capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade. Daí

o porquê da atenção que é dada à postura dos educandos em face às suas expectativas de futuro, que é trabalhada na escola por meio da elaboração do projeto de vida por cada educando, buscando “criar condições que levem os educandos a transpor os obstáculos, as amarras subjetivas e objetivas que os impedem de ‘abrir-se para o futuro’.” (COSTA, 2008, p. 61)

Os principais componentes que norteavam este modelo educacional eram:

[...] professores capacitados periodicamente, avaliados e remunerados por desempenho; pedagogia voltada para a preparação do jovem, segundo seu projeto de vida; um modelo de cogestão escolar por meio da parceria público privada; infraestrutura escolar completa; além de três refeições diárias, livros didáticos, fardamento e transporte gratuitos (SILVA, LIMA, BARROSO FILHO, s/d, p. 20).

O novo GP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional no Estado e com isso se inicia a história das escolas integrais em Pernambuco. Nesse cenário, admitia-se que a iniciativa privada asseguraria a eficiência dos serviços sociais prestados pelo Estado para atender melhor ao cidadão, provocando reflexões acerca do papel do Estado e das parcerias no atendimento aos direitos sociais, visto que uma concepção moderna de democracia admite que “só a expansão da escola pública pode garantir as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros. Um Estado democrático de direito tem por obrigação assegurar a educação de qualidade a todos como direito social” (SILVA; LIMA; BARROSO FILHO, s/d, p. 21).

A criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), em 2004, marca o início da experiência de educação integral para o Ensino Médio no Estado de Pernambuco. Em 2006, havia treze Centros Experimentais implantados no Estado com o mesmo objetivo de promover mudanças significativas nos conteúdos, métodos e gestão dessa etapa de ensino.

1.2.1 Conhecendo a Política de Educação Integral de Pernambuco

O período de 2007 a 2010 constituiu-se em um marco na gestão estadual de Pernambuco no que diz respeito ao estabelecimento de políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio. Por política pública, considere-se o conceito proposto por Sérgio de Azevedo (2003, apud Oliveira,

s/d, p.2), como sendo: “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de suas ações ou de suas omissões”.

Ao assumir o governo estadual, em 2007, o então governador Eduardo Campos instaurou o modelo de gestão com foco nos resultados, estabelecendo para algumas Secretarias Estaduais, entre elas a de Educação, um mapa estratégico com planejamento e monitoramento das suas ações, elegendo eixos estratégicos a serem acompanhados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e pelo próprio governador. Entre as ações estratégicas a serem priorizadas pela Secretaria de Educação estava a reestruturação do Ensino Médio, com reordenamento da Rede Estadual de Ensino, ampliação das matrículas do Ensino Médio Integral, criação de Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais, exclusivas para o Ensino Médio, por meio da criação do Programa de Educação Integral.

O Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, foi criado pela Lei Complementar nº 125, de 10/07/2008, com vistas a “reestruturar o ensino médio, oferecendo jornada ampliada de ensino aos jovens pernambucanos.” (PERNAMBUCO, 2008). Nela estão explícitas as finalidades do Programa, dentre outras:

[...] executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região. (PERNAMBUCO, 2008).

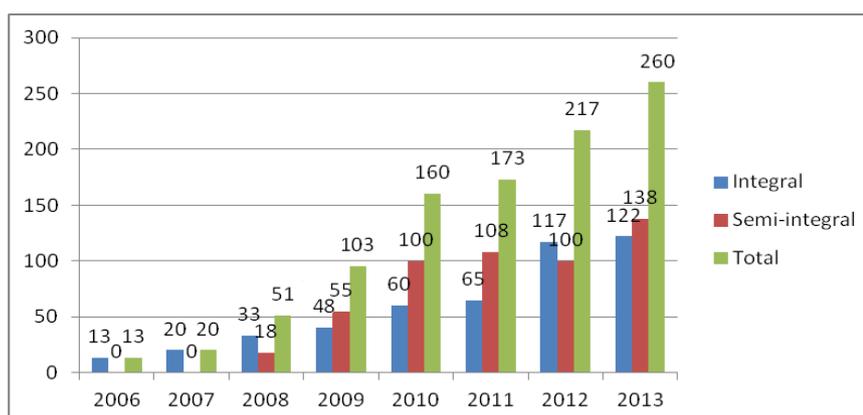
Também, na referida Lei, estão especificados novos cargos criados para as EREMs e ETEs, a gratificação especial de localização para direção e professores, a jornada de trabalho em regime integral ou semi-integral na unidade escolar, o enquadramento de todas as EREMs como escolas de grande porte e as diretrizes para a disseminação e desenvolvimento das ações pedagógicas e gerenciais das EREMs. No decorrer deste texto, estes pontos voltarão à baila, visto que são definições legais que, na prática assumem outras perspectivas, mediante o aumento quantitativo das EREMs não carregar consigo as mesmas características qualitativas das primeiras escolas integrais de Pernambuco.

As EREMs oferecem aos jovens pernambucanos uma jornada ampliada: a Escola de Ensino Médio Integral com nove horas/aula diárias totalizando 45

horas/aula semanais e as Escolas de Ensino Médio Semi-Integral, funcionando com cinco turnos e dois contraturnos com cinco horas/aula diária totalizando 35 horas/aula semanais.

Em 2008, com a implementação do Programa de Educação Integral, o programa dos Centros de Ensino Experimental, de caráter público/privado e efetivamente experimental, foi transformado em política pública consonante com a meta de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do ensino médio proposta pelo governo estadual. Nesse ano, os Centros de Ensino Experimental foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio, administradas totalmente pelo poder público estadual, aumentando seu número para 51, sendo 33 com jornada integral e 18 com jornada semi-integral, conforme se pode verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução do quantitativo de EREMs em Pernambuco no período de 2006 a 2013



Fonte: Dutra (2013, p.33)

Atualmente, o Estado possui 300 EREMs atingindo, em 2014, a meta de implementação desta política de educação integral em todos os municípios pernambucanos, tendo, cada um, pelo menos, uma EREM.

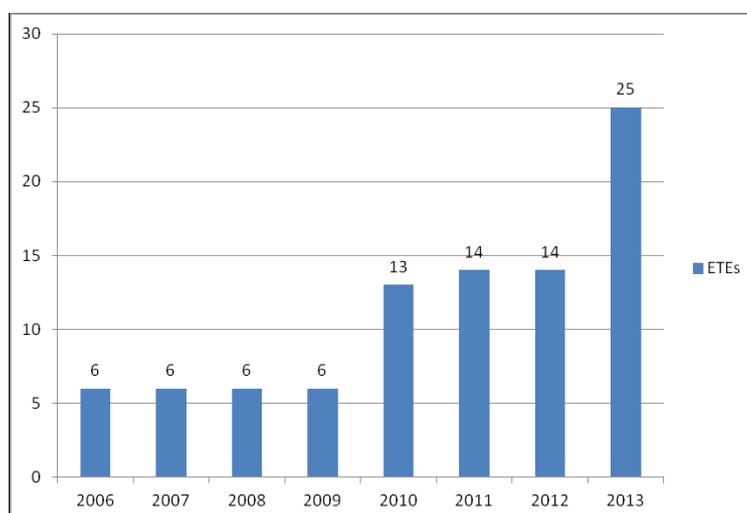
1.2.2 Uma Secretaria Executiva para a Educação Integral de Pernambuco

Em 2009, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional – (SEEP) com a função de administrar as Escolas de Referência atendidas pela Gerência Geral de Educação Integral, além das Escolas Técnicas Estaduais - ETE, atendidas pela Gerência Geral de Educação Profissional, todas com funcionamento em horário integral.

As Escolas Técnicas, até então, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente (Sectma) e passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação a partir da publicação do Decreto Federal nº 5.154/08 que, permitindo novamente a articulação entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional, possibilitou que o governo estadual transferisse a responsabilidade da Educação Profissional da Sectma para SEE/PE.

Recebendo em 2009, por ocasião da criação da SEEP, apenas 6 Escolas Técnicas a SEE/PE tem hoje quarenta ETes, conforme se pode verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução do quantitativo de ETes, em Pernambuco, de 2006 a 2013

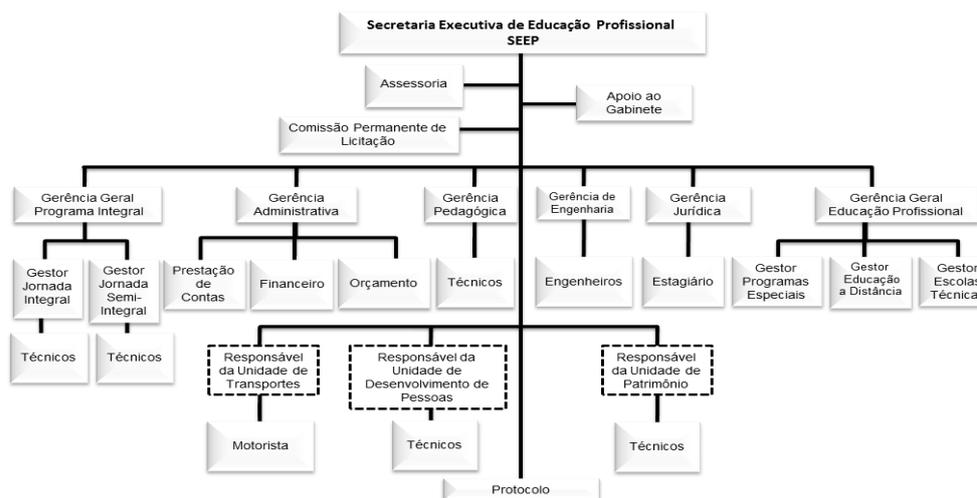


Fonte: Dutra (2013, p.39)

A evolução da implementação das ETes no Estado demonstra um intenso investimento na educação profissional, uma vez que ofertam cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional, cursos na modalidade subsequente no formato presencial e a distância, com habilitação técnica de nível médio em cursos que procuram atender às demandas produtivas de cada região.

Criada por meio do Decreto Estadual nº 33.989/09 (PERNAMBUCO, 2009), a SEEP passou a fazer parte integrante da SEE/PE com o organograma expresso no Quadro 1.

Quadro 1: Organograma da Secretaria Executiva de Educação Profissional



Fonte: SEE-PE (2011) citado por Dutra (2013, p.34).

De acordo com o Decreto nº 35.681, de 13 de outubro de 2010 que aprova o regulamento da Secretaria Estadual de Educação, é de responsabilidade da SEEP integrar as Políticas de Educação Integral às de Educação Profissional. A SEEP congrega, portanto, as EREMs, voltadas à oferta da formação geral ou ensino propedêutico e as Escolas Técnicas Estaduais (ETE), responsáveis pela formação profissional, ofertando habilitação técnica de nível médio em diversos cursos.

A Gerência Geral de Educação Integral, ligada diretamente ao gabinete do Secretário Executivo, conta com o gestor de jornada integral e o gestor de jornada semi-integral que coordena cada um juntamente com os técnicos educacionais, as escolas jurisdicionadas.

Ao gestor de jornada integral estão subordinadas as EREMs de jornada integral, ou seja, as escolas que atendem aos estudantes durante cinco dias da semana em horário integral, tendo professores com jornada de quarenta horas semanais.

Ao gestor de jornada semi-integral estão congregadas as EREMs com jornada integral em apenas dois dias na semana, semi-integral, portanto, cujos professores têm jornada de 32 horas semanais.

Segundo Paulo Dutra, atual Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco:

O Programa de Educação Integral propiciou mudanças que demarcaram diferenças substanciais na concepção, definição de responsabilidades, abrangência e no acesso e condições de funcionamento em relação às escolas de um turno. Surgiu, dessa forma, uma nova escola para o Ensino Médio, visando à

qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino (DUTRA, 2013, p.16).

A qualidade social na educação, segundo Silva (2009, p.223), “não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”.

Ao preconizar a educação com qualidade social, a SEEP procura provocar nas EREMs o desenvolvimento de uma educação “voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito de sua própria história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los” (DUTRA, 2013, p. 16). Fica, então, para as EREMs o desafio de alcançar a qualidade social da educação escolar e, ao mesmo tempo, de estarem sujeitas aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que pretendem “medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos”(SILVA, 2009, p.225).

Trazendo esta discussão para o cenário micro, na seção a seguir é apresentada a GRE Vale do Capibaribe, âmbito considerado para a realização da pesquisa.

1.3 CARACTERIZAÇÃO E ESTRUTURA DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

A GRE Vale do Capibaribe (GRE VC) foi fundada no ano de 1969, no município de Limoeiro, na macrorregião do agreste pernambucano. Atende a 16 municípios localizados na Região de Desenvolvimento do Agreste Setentrional de Pernambuco. A seguir tem-se, na Figura 1, o mapa de Pernambuco identificando a GRE VC, a fim de que se tenha uma visão de sua localização e abrangência de atendimento. Na organização da Secretaria de Educação, a referida GRE é designada como GRE 09 – Vale do Capibaribe.

Figura 1 – Mapa das Gerências Regionais de Educação



Figura 1 – Mapa de Pernambuco com localização das GREs.

Fonte: SEDUC, 2004.

A GRE Vale do Capibaribe é composta por um Gestor e 110 funcionários distribuídos em Unidades e Células. O funcionamento da GRE segue o organograma apresentado na Figura 2:



Figura 2 – Organograma da GRE Vale do Capibaribe

Fonte: Portfólio da GREVC09 (2013)

A Unidade de Gestão de Rede (UGR) trata das questões de estrutura física e gestão das escolas. A Unidade de Desenvolvimento Educacional (UDE) trata do encaminhamento das questões pedagógicas, desde a formação continuada dos professores até o acompanhamento do desenvolvimento educacional. A Célula de Administração Financeira (CAF) administra os recursos financeiros e materiais, já a Célula de Desenvolvimento de Pessoas

(CDP) trata da vida funcional dos servidores e, por fim, a Central de Tecnologia da Informação (CTI) trata da manutenção do sistema de informação dos dados das escolas e da Secretaria de Educação como um todo.

A Gerência Regional tem como princípio a busca pela melhoria contínua da qualidade da educação, monitorando e viabilizando estratégias para implementação das políticas públicas para elevar os índices educacionais.

A Regional de Limoeiro, como também é conhecida, congrega atualmente 38 (trinta e oito) escolas estaduais; destas, duas são escolas técnicas, uma escola prisional, um centro de reabilitação educação especial, 17 (dezessete) escolas de referência em ensino médio e 17 (dezessete) escolas de ensino regular. Há também atendimento às escolas das redes municipal e particular dos municípios jurisdicionados.

Na Figura 3, estão os nomes das escolas da GRE de Limoeiro agrupadas por cidade onde estão localizadas.

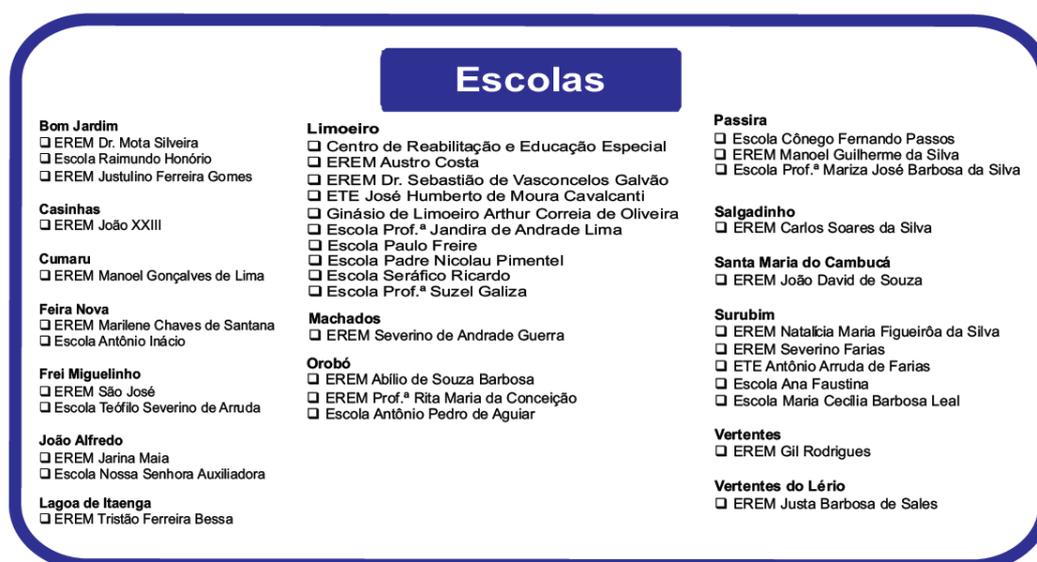


Figura 3 – Escolas GRE Limoeiro
 Fonte: Porfólio da GRE VC09

Consonante com a política de educação integral para o Ensino Médio, implementada pelo Estado, a GRE iniciou o processo de implementação das EREMs, em 2008, com a criação de três Escolas de Referência: Austro Costa e Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão, no município de Limoeiro e Natalícia Maria Figueiroa da Silva, no município de Surubim. Duas dessas tem funcionamento em jornada integral (Escola Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão e Escola Natalícia Maria Figueiroa da Silva) e uma em jornada semi-integral (Escola Austro Costa).

A Escola Natalícia Figueiroa foi indicada para fazer parte do Programa de Educação Integral por ser uma escola já estruturada, tendo um pequeno número de alunos do ensino fundamental. Outro critério para implementação na Escola do Programa de Educação Integral foi a sua localização em um bairro carente localizado numa área periférica, que abriga uma comunidade social e economicamente desfavorecida, onde havia demanda para uma escola de Ensino Médio.

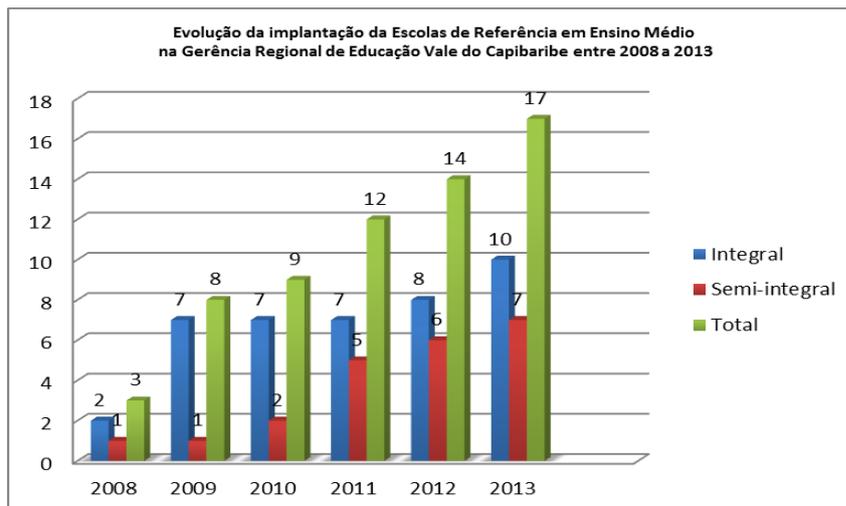
Quanto às Escolas Austro Costa e Dr. Sebastião Galvão a implementação do Programa de Educação Integral aconteceu por uma escolha da GRE devido ao número pequeno de alunos do ensino fundamental e à sua estrutura física que atendia aos padrões para uma escola de Ensino Médio.

Em 2009, foram implantadas mais cinco escolas: Dr. Mota Silveira, Abílio de Souza Barbosa, Jarina Maia, Gil Rodrigues e Manoel Guilherme da Silva, respectivamente nos municípios de Bom Jardim, Orobó, João Alfredo, Vertentes e Passira, conforme garantia das políticas públicas do Estado que orientavam a instalação de pelo menos uma escola deste formato em cada um dos 16 municípios da jurisdição da GRE.

Em 2010, foi implementada uma escola de Referência em Surubim, a Escola Severino Farias, e duas Escolas Técnicas Estaduais, uma em Limoeiro e outra em Surubim, a saber: ETE José Humberto de Moura Cavalcanti e ETE Antônio Arruda de Farias. Em 2011 foram implantadas três escolas: Justulino Ferreira Gomes no município de Bom Jardim, João David de Souza em Santa Maria do Cambucá e Manoel Gonçalves de Lima em Cumaru. Em 2012, foram implantadas duas escolas: São José em Frei Miguelinho e Justa Barbosa em Vertente do Lério.

Em 2013, foi criada a EREM Professora Marilene Chaves de Santana no município de Feira Nova. E foram implantadas as escolas: Severino de Andrade Guerra em Machados e João XXIII em Casinhas.

O Gráfico 3 apresenta a evolução de implementação das EREMs na GRE de Limoeiro apresentando, em números absolutos, as quantidades de Escolas de Referência com jornada integral e semi-integral, implementadas a cada ano, e o total de escolas de referência existentes na GRE, também a cada ano.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No Gráfico 3, observa-se a evolução da implementação das EREMs na GRE Vale do Capibaribe evidenciando a tendência em manter na referida GRE uma relação desigual entre número de escolas com jornada integral e escolas com jornada semi-integral. Desde o início da implementação das escolas de referência na GRE de Limoeiro, houve sempre mais escolas de jornada integral (carga horária semanal de 45 horas/aula) do que escolas de jornada semi-integral (carga horária semanal de 35 horas/aula). Isso denota a priorização da implementação de escolas integrais em detrimento de escolas semi-integrais pela Secretaria de Educação, consonante com o perfil do Programa de Educação Integral.

Os critérios de escolha e de prioridade para a implementação de uma EREM em um município consideram, por exemplo, os resultados no IDEB e no Idepe apresentados pela Unidade de Ensino, o número de alunos do Ensino Médio ser maior que o do ensino fundamental, o prédio da escola pertencer ao Estado, além do fato de no município não ter nenhuma EREM. A implementação de uma EREM é sempre precedida de reunião com a comunidade a fim de a mesma legitimar ou não a sua criação. Geralmente, o processo é transformar uma escola já existente, e que oferece ensino regular, fundamental ou médio, em uma EREM ou, mais raramente, construir e criar uma nova.

Entre as 18 EREMs atualmente existentes na GRE VC, foi escolhida a EREM Severino Farias como um exemplo do processo de implementação do Programa de Educação Integral, tendo em vista a mobilização da comunidade

e, principalmente dos professores, no processo decisório de adesão ou não ao Programa.

1.3.1 Escola Severino Farias

Localizada na região agreste do Estado de Pernambuco, jurisdicionada à GRE do Vale do Capibaribe, a EREM Severino Farias está neste trabalho sendo vista com lentes de aumento no que se refere ao papel desempenhado pelos professores no processo de implementação e execução do Programa de Educação Integral, analisando o Programa na perspectiva dos professores, suas expectativas, desencantos e incoerências, como também as perspectivas e horizontes que levam os professores a ingressarem ou se afastarem do referido Programa.

A escolha da EREM Severino Farias se deu tanto por identificação da trajetória profissional da pesquisadora que nela desenvolveu grande parte da sua vida profissional, como também por seu percurso histórico. Uma escola que, considerada empiricamente boa, enfrenta o desafio, a partir de 2008, de alcançar as metas do Idepe, intento superado apenas após ser integrada ao Programa de Educação Integral, conforme se verifica no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Idepe alcançado e metas propostas para o Ensino Médio da EREMSF⁴

ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
IDEPE	3 EM	3 EM	3 EM	3 EM	EM	EM
ALCANÇADO	2,79	2,70	3,01	3,09	3,95	4,04
METAS	3 EM	3 EM	3 EM	3 EM	EM	EM
PROPOSTAS		3,0	3,0	3,3	3,56	3,71

Fonte: SEE (2013)

Pode-se perceber no Quadro 2 a elevação do Idepe relativo ao Ensino Médio alcançado pela Escola em 2012, ano de conclusão da primeira turma que teve todo seu percurso escolar de Ensino Médio regido pelo Programa de Educação Integral.

Para melhor compreender a ênfase dada, nesta pesquisa, à EREM Severino Farias, segue um pequeno relato sobre seu perfil.

A Escola Estadual Severino Farias surgiu do desmembramento do Colégio Estadual Pio XII que era mantido por um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e os Irmãos Maristas. Em 1975, com o

⁴IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. Informações disponibilizadas via e-mail pela Gerência Regional de Educação (GRE) do Vale do Capibaribe.

fim deste convênio, passaram a existir duas escolas distintas: uma da rede privada, o atual Colégio Marista Pio XII, e outra da rede pública, a Escola Severino Farias.

A EREM Severino Farias localiza-se bem próxima ao centro da cidade, o que a torna de fácil acesso. Tem uma estrutura física não convencional com corredores e passarelas que formam caminhos diagonais para salas de aula completamente isoladas umas das outras, tendo sido edificada sob a égide do tecnicismo⁵, tendência que se expressa nas salas ambiente, construídas e equipadas, em sua origem, para aulas profissionalizantes.

No que tange à estrutura física, a escola dispõe de 18 salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma área coberta, uma secretaria, uma sala dos professores, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências, um laboratório de Física e Matemática, um Museu de Ciências, uma sala de educação física, um refeitório, uma cozinha, uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), uma sala do Grêmio Estudantil, uma sala para instrumentos da banda marcial, uma cantina, trinta banheiros, cinco despensas, área livre, muro cercando toda a área da escola e uma quadra coberta.

As salas de aula foram construídas deixando corredores e espaços livres que são aproveitados para o cultivo de canteiros e jardins internos, o que torna o ambiente bastante agradável e acolhedor.

Seu itinerário histórico contempla a inclusão de pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, o desenvolvimento, pioneiro na GRE, de projetos de educação ambiental, a implementação de mudanças na gestão do tempo e espaço pedagógicos por meio do Projeto Salas Temáticas e a formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi sempre considerada de grande porte, múltipla no atendimento à comunidade ofertando, até o ano de 2010, as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Normal Médio, EJA fundamental, Educação Especial, além de Núcleo de Línguas e Programas como o Travessia⁶, Pro-Jovem⁷, Escola Aberta⁸.

⁵Tecnicismo: Tendência Pedagógica cujo interesse principal é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

⁶ Travessia – Programa de aceleração em estudos do Ensino Médio, para diminuir a distorção idade-série no Estado de Pernambuco.

⁷ ProJovem Urbano – programa federal que visa proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre formação básica, para elevação da escolaridade, qualificação profissional e, Participação Cidadã.

Quanto ao atendimento a pessoas com deficiência, as primeiras turmas de estudantes com deficiência auditiva foram formadas no ano de 1987, e, em 1999, passou a atender também alunos com deficiência visual. Gradativamente, estes estudantes passaram a ser integrados nas turmas regulares. Alguns destes estudantes cegos encontraram nas atividades do Coral da Escola Severino Farias uma importante forma de inclusão social.

Quanto aos projetos de educação ambiental, foi iniciado em 1990 o Projeto interdisciplinar “A Natureza está em Nossas Mãos”, que permitiu a escola participar da I Mostra de Ciências na 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (1993) – 1ª SBPC Jovem, em Recife – UFPE, com o trabalho “Reconhecendo o Ecossistema de Surubim”, tendo participado do trabalho de educação ambiental realizado no município de Surubim citado na publicação do Unicef “Criança e Educação Ambiental – duas experiências brasileiras” (1994). Este trabalho também foi apresentado em Sessão de Comunidade Oral no IV Encontro: Perspectivas do Ensino de Biologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em fevereiro de 1991.

Na construção e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a Escola procura desenvolver o tema transversal ‘Meio Ambiente’ em todo o currículo escolar realizando projetos interdisciplinares de educação ambiental, sempre com parcerias com organizações não governamentais e órgãos do governo municipal ou estadual, ou, ainda, com Universidades a fim de desenvolver a sensibilidade, a ética e o respeito nas relações interpessoais e com a natureza. Destacam-se os trabalhos: Produção dos documentários: “Realidade Ambiental de Surubim” (1991) e “Surubim Hoje” (1992); Projeto Robôs (1º Lugar Geral – IV Ciência Jovem – 1998); Projeto Calcário (2º Lugar Ensino Médio – VI Ciência Jovem – 2000); Projeto Lixo Hospitalar – Doença para o Meio (2º Lugar Regional Nordeste – Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente – Projeto de Ciências – Ensino Médio – 2002).

O Projeto Salas Temáticas é um projeto de gestão da EREM Severino Farias, em que a escola organiza seu tempo e espaço com vistas a oferecer ambientes promotores de aprendizagens, melhorar as condições de trabalho e

⁸ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas, potencializando a parceria entre escola e comunidade com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda.

a competência profissional dos professores e facilitar o uso de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem diversificados.

As Salas Temáticas são salas de aula específicas para o ensino das diferentes disciplinas, em que o professor organiza seus materiais didáticos em um mesmo local. Nessa opção de disposição do espaço, são os alunos que se deslocam pela escola, de uma sala para outra, e não o professor.

Quanto à vocação para formar e habilitar professores, ela ficou evidenciada na história da Escola enquanto ofereceu os Cursos de Formação para o Magistério, e após o Normal Médio, tendo formado as(os) professoras(es) para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental de Surubim e cidades vizinhas, de 1986 até 2012, ano da formatura da última turma.

A equipe gestora da EREM Severino Farias é formada por um gestor, um coordenador de biblioteca, dois educadores de apoio, dois técnicos educacionais, um chefe do núcleo administrativo, um chefe do núcleo socioeducacional.

A escola possui um corpo de 37 professores que atua, na sua quase totalidade, dentro de sua área de formação e há um crescente interesse em buscar ascensão profissional por meio de especializações, assim como em participar de cursos, encontros, capacitações como condição importante para melhoria dos resultados do trabalho desenvolvido.

Seus estudantes, segundo dados informados pela Secretaria Escolar, são jovens entre 14 e 18 anos de idade, oriundos de diversos bairros do centro e da periferia, como também da zona rural. São, na maioria, provenientes de famílias com baixa renda e pouca escolarização.

A inclusão da Escola no Programa de Educação Integral, ocorrida em 2010, foi motivada pela probabilidade de que, após as mudanças decorrentes desta inclusão, houvesse a melhoria dos índices educacionais, em particular o Idepe, a exemplo do que havia ocorrido nas três primeiras EREMs implantadas na GRE de Limoeiro, conforme se evidencia no Quadro 2:

Quadro 3: Evolução do Idepe das três primeiras EREMs da GRE VC

EREM	IDEPE alcançado					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Natalícia Figueiroa	-	4,48	4,66	4,88	4,72	4,69
Austro Costa	1,81	3,41	3,10	3,70	3,72	4,34
Dr. Sebastião de V. Galvão	2,19	3,07	3,52	4,62	4,56	3,82

Fonte: Arquivos da GRE VC.

Como se pode verificar no Quadro 2, as primeiras escolas de referência implantadas, em 2008, na GRE de Limoeiro apresentaram elevação gradativa dos seus resultados no Idepe. Esses resultados, além da expressa política de ampliação de escolas de Ensino Médio integrais implementada pela Secretaria de Educação do Estado, motivaram o interesse e a mobilização da GRE e da própria escola no sentido de se “transformar” em EREM.

Em novembro de 2009, numa reunião promovida pela GRE e ocorrida na Escola, em que houve a participação de educadores, funcionários, pais e comunidade em geral foi discutida e aprovada pela comunidade escolar presente a proposta de implementação do Programa de Educação Integral.

A EREM Severino Farias passou a funcionar, a partir de 2010, em regime semi-integral, com turmas diurnas em horário integral em dois dias da semana, ou seja, as turmas do primeiro turno têm aulas todas as manhãs, além de duas tardes, completando sete turnos. Já as turmas da tarde têm aulas todas as tardes e mais duas manhãs, completando uma carga horária semanal de 35 horas/aula. A extinção das turmas regulares ocorreu gradativamente, isto é, em 2010 não houve turmas regulares de 1º ano de ensino médio, apenas de 2º e 3º anos; em 2011, somente os 3ºs anos, e, em 2012, todas as turmas do ensino médio foram integrais.

A partir de 2012, a EREM Severino Farias passou a adotar o ProEMI do MEC, que veio dar suporte técnico e financeiro às atividades de ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola. O ProEMI sugere uma nova organização curricular que pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas e eleva a carga horária mínima para o Ensino Médio para três mil horas. De acordo com o Documento Orientador do ProEMI:

[...] propõe-se para o Ensino Médio, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Para isso, a Escola elaborou seu projeto de redesenho curricular (PRC), visando ao desenvolvimento de atividades integradoras dentro dos macrocampos propostos pelo MEC. São oito os macrocampos sugeridos e contemplam as diversas áreas do conhecimento. No caso da EREM Severino

Farias, o PRC contempla cinco macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação à Pesquisa Científica; Leitura e Letramento; Produção e Fruição das Artes e Participação Estudantil.

Cumprido, portanto, destacar a importância de a Escola se organizar para a operacionalização do ProEMI, utilizando eficientemente os recursos materiais, de tempo e espaço, ampliando seus territórios pedagógicos e estando voltada ao alcance de seus objetivos, quais sejam:

Contribuir para a formação integral do educando, oportunizando situações efetivas de ensino – aprendizagem e enriquecimento cultural, garantindo o acesso e permanência dos alunos num clima de respeito ao homem e à natureza, visando à formação de cidadãos críticos, participativos, inovadores, agentes de transformação da sociedade (PPP, 2012, p. 7).

Como decorrência da implementação do ProEMI, a Escola espera fortalecer a gestão democrática por meio da realização sistemática de fóruns colegiados, dentro das atividades complementares do ProEMI, além de elevar seus índices educacionais, especialmente o IDEPE, superando suas metas.

A ampliação do tempo dos estudantes na EREM Severino Farias, assim como em trezentas escolas estaduais de Ensino Médio de Pernambuco, portanto, é fato. É certo, porém, que nenhuma mudança significativa no ensino, na educação, acontece sem que o professor assuma essas mudanças a partir de uma adesão de crenças e atitudes pois, se não acredita, não se engaja efetivamente. Domingues, Tosch e Oliveira (2000, p.65) afirmam: “os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança”.

A ocorrência de pedidos de desvinculamento de professores e a existência de vagas não preenchidas por professores selecionados pelo Programa, por falta de candidatos, na GRE Vale do Capibaribe, motivaram a realização desta reflexão e análise acerca das motivações dos professores quanto ao ingresso e permanência no Programa de Educação Integral, no âmbito da GRE Vale do Capibaribe, problematizando a atratividade do Programa de Educação Integral para o professor da rede estadual de Pernambuco.

OS PROFESSORES E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

O professor e o estudante são figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem. Essa premissa possibilita-nos refletir que a adesão deste e daquele em um Programa, como o que está sendo estudado nesta dissertação, é fundamental para o sucesso tanto na implantação como na implementação de uma proposta dessa natureza.

Dito isso, propomos, nesta dissertação, investigar como se processou o envolvimento dos professores da GRE Vale Capibaribe no Programa de Educação Integral.

Para que se consiga atingir os objetivos esperados em uma investigação científica, necessária se faz a utilização de procedimentos técnicos e intelectuais que possibilitem resultados. Método vem do grego “méthodos” que significa o caminho para chegar a um determinado fim. Pode ser considerado um conjunto de regras básicas que possui como propósito desenvolver uma determinada experiência produzindo um novo saber, um novo conhecimento. Este novo conhecimento pode complementar ou integrar os conhecimentos já existentes sobre uma questão ou corrigir os conhecimentos pré-existentes. Para Andrade (2001, p.35) “o método científico nada mais é do que a lógica aplicada à ciência”.

Pela natureza do problema a pesquisa realizada é classificada como qualitativa. Este tipo de pesquisa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa, ou seja, observar, descrever, compreender e significar o problema. Ela apresenta uma dinâmica que busca a melhoria dos processos e a interpretação dos fenômenos e se faz pelos resultados encontrados, a partir da atribuição de significados colocados pelo pesquisador. O pesquisador é considerado o instrumento-chave por analisar os dados e o processo e seu significado são os focos principais de abordagem nesse tipo de pesquisa (GIL, 1999).

A pesquisa realizada pode ser classificada, segundo Beuren (2003), em descritiva e exploratória quanto aos objetivos, e, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos. Conforme Andrade (2001 apud BEUREN, 2003) a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los e o pesquisador não interfere neles. Assim,

conclui Beuren (2003), os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas o pesquisador não manipula os resultados. No caso em questão, foi descritiva, pois descreveu os fatos e as situações contextuais envolvidas na relação de atendimento às expectativas dos professores pelo Programa de Educação Integral.

Já a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, análise de exemplos que estimulem a compreensão. No caso em questão o exemplo da EREM Severino Farias foi explorado no sentido elucidar o problema em pauta.

Para investigar essa questão foram desenvolvidos portanto, procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, além de técnicas que incluem a realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionários.

O levantamento de dados foi feito através da pesquisa documental, que se caracteriza, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 174), por ser a “fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se chama de fontes primárias”, e da pesquisa bibliográfica, ou seja, de “fontes secundárias [que] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183). A pesquisa bibliográfica realizada objetivou compreender o que os autores dizem em relação à importância do papel do professor para que políticas públicas se efetivem no âmbito escolar. A pesquisa documental complementou esta compreensão, tendo em vista o que dizem os documentos legais.

A escolha da entrevista como um dos instrumentos se deu pelo fato de ser muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas, pois permite uma interação entre pesquisador e pesquisado que possibilita a aquisição de informações (SEVERINO, 2007). Apesar dessa característica, a entrevista realizada com o Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco, responsável pela gestão do Programa de Educação Integral de Pernambuco, obteve respostas bastante objetivas e impessoais, limitando-se, o secretário, a citar ou indicar textos legais de instruções normativas e leis que regem o referido Programa. Ao ser perguntado sobre como o Programa concebe o docente e pensa a sua inserção no Programa de Educação Integral,

o Secretário indicou as tarefas a serem realizadas pelos professores, demonstrando que o docente é mais um executor do que um agente de construção do Programa dentro da Escola.

Ao lado disso, foi utilizado o questionário como técnica de pesquisa, visto ser ele “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (WATANABE, 2011, p. 35). Foram aplicados questionários, com perguntas abertas e fechadas, para professores atuantes e egressos do Programa, objetivando verificar o nível de satisfação deles como também suas dificuldades e demandas formativas.

Dessa forma, buscou-se compreender como se processou o envolvimento dos professores da GRE Vale Capibaribe no Programa de Educação Integral, objetivo já mencionado no início desta seção. Uma vez que, para nós, o trabalho docente é fundamental e imprescindível para o êxito de qualquer programa ou política educacional.

2.1 EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL: O FUNDAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para a Secretaria de Educação de Pernambuco, as concepções de educação integral estão atreladas à ideia de formação interdimensional, em que se entende que a educação deva contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Essa proposta de educação interdimensional cujo “foco recai sobre o protagonismo juvenil e a pedagogia da presença” (LIMA, 2010, p. 20), foi sistematizada pelo pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa⁹.

O protagonismo juvenil, na visão de Lima (2010, p.87), “designa a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou

⁹ Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo mineiro e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi educador no ensino supletivo e no ensino regular, atual Ensino Fundamental e médio. A experiência que ele considera marcante, base para toda sua atividade social e educativa, foi dirigir a Escola Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Colaborou, inclusive, na criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nessa trajetória, segundo ele próprio, sua maior realização, como cidadão e educador, foi participar do grupo que redigiu o ECA. Foi consultor independente, diretor-presidente da Modus Faciendi – sua empresa de consultoria -, além de autor de diversos livros e textos, no Brasil e no exterior, sobre promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Faleceu em 2011.

da sociedade mais ampla”. Considera o educando pela ótica da solução, o jovem autônomo enquanto pessoa, solidário na dimensão da cidadania e competente na qualidade de futuro profissional.

Já a pedagogia da presença é o tipo de relação alicerçada na reciprocidade educador-educando, como por exemplo: a troca de gentilezas, o cumprimento entre colegas, ações que exercem influências positivas na sala de aula e, mais ainda, nos corredores da escola.

Em sua Orientação N° 4/2013, a SEEP destaca que seu “conceito de ação educativa parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades”. Essa concepção perpassa as proposições teóricas sobre educação integral adotadas pela mesma Secretaria.

Segundo Dutra (2013b, p.13), “a fundamentação teórico-metodológica da Política de Educação Integral de Pernambuco desenvolvida pelas escolas é baseada na Educação Interdimensional, filosofia defendida pelo Prof. Antonio Carlos Gomes da Costa (2001)”. A proposta “defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade, e a corporeidade (COSTA, 2008 *apud* DUTRA, 2013). Segundo o sistematizador da educação interdimensional,

O LOGOS, [é] a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica; O PATHOS, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; O EROS, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; O MYTHUS, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal (COSTA, s/d, p.3).

Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além do cognitivo, que são os conteúdos relacionados ao logos, atividades que envolvam a corporeidade, como esportes e dança, além da sensibilidade, que pode ser desenvolvida com o teatro, canto, artes visuais, literatura, e, a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida:

crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (COSTA, 2001).

A seguir, são apresentados os procedimentos e instrumentos propostos às EREMs e ETEs que integram o Programa de Educação Integral de Pernambuco, a fim de viabilizar na prática esta base teórica. Para contribuir com a vivência da educação interdimensional na prática pedagógica para formação dos estudantes, utiliza-se um instrumento de avaliação interdimensional, que se baseia nos quatro Pilares do Conhecimento ou Aprendizagens Fundamentais, de Jacques Delors, como elementos essenciais a um novo conceito de educação.

A avaliação interdimensional adota o enfoque do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa que associa os quatro Pilares do Conhecimento às competências necessárias ao processo ensino-aprendizagem, da forma descrita a seguir:

O aprender a ser / competência pessoal, diz respeito à capacidade do estudante realizar-se como pessoa em sua plenitude, ou seja, de desenvolver os seus talentos e de tornar-se construtor de sua própria história. Supõe, ainda, autonomia, responsabilidade e o reconhecimento de suas forças e seus limites e a busca da superação.

O aprender a conviver / competência social, relacional, refere-se à capacidade de participar e cooperar com os outros. Supõe a compreensão do outro, a solidariedade e as capacidades de administrar conflitos, de comunicar-se, de interagir e de cuidar de si e do outro.

O aprender a conhecer / competência cognitiva, relaciona-se à capacidade de adquirir os instrumentos da compreensão. Supõe o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória (seletiva) e o pensamento.

O aprender a fazer / competência produtiva, refere-se à capacidade de agir sobre o meio em que vive. Supõe habilidade para produzir, para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O principal objetivo deste instrumento, portanto, é ajudar ao professor a ampliar seu olhar sobre os estudantes, a estar mais próximo e a descobrir suas potencialidades que não são mensuráveis por meio de provas objetivas.

Cada uma das quatro competências é constituída por um conjunto de habilidades que se desdobram em capacidades. Ao realizar a avaliação do

desenvolvimento interdimensional dos estudantes, o professor adota como referência das competências as habilidades e seus indicadores.

Cumprido esclarecer alguns conceitos envolvidos neste processo de avaliação interdimensional.

Aprendizagem [...] é o processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva.

A competência não se refere ao processo de aquisição do conteúdo aprendido, mas à sua utilização por parte daquele que o detém. Trata-se, portanto, da capacidade de aplicar o que se aprendeu em esferas ou âmbitos específicos da atividade humana.

As atitudes referem-se ao modo básico como a pessoa se posiciona frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida. A atitude é uma fonte de atos. Ela depende do modo como a pessoa compreende e significa o contexto em que está inserida.

Habilidade é o domínio pelo educando do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, a consecução de uma tarefa, o desempenho de um determinado papel interpessoal, social e produtivo (Costa (s/d, p.7).

O caminho que vai da aprendizagem à sua aplicação prática passa pelo desenvolvimento de competências, pela adoção de atitudes e pela aquisição de habilidades, que são as mediações necessárias nesse processo.

O Perfil Bimestral do Desenvolvimento Interdimensional, instrumento de avaliação interdimensional dos estudantes, faz parte de um processo de monitoramento psicopedagógico. Isso se constitui em importante atividade bimestral de acompanhamento dos resultados do rendimento escolar e desenvolvimento interdimensional dos educandos das EREMs. Além do Perfil Bimestral do Desenvolvimento Interdimensional, as EREMs realizam, bimestralmente, outras atividades de monitoramento dos seus processos pedagógicos, com preenchimento de instrumentos correspondentes: Quadro Demonstrativo das Atividades Bem Sucedidas no Bimestre, Perfil Bimestral de Desempenho Escolar dos Educandos, Quadro Demonstrativo da Avaliação da Prática Docente, Plano de Intervenção Pedagógica.

O quadro de atividades bem sucedidas destaca, na visão dos professores, suas atividades realizadas em sala de aula ou atividades extraclasse, que lograram sucesso de aprendizagem e participação dos

educandos. Este levantamento visa à identificação de técnicas e atividades pedagógicas que surtiram efeito e podem ser replicadas por outros professores ou pelos mesmos, em outras situações, como também divulgadas em momentos de trocas de experiências entre escolas.

O perfil de desempenho escolar consta de um formulário que identifica, em cada componente curricular e em cada turma, quantos estudantes ficaram em recuperação e quantos destes continuam abaixo da média, mesmo após a recuperação paralela do bimestre considerado.

Esse levantamento, realizado pela escola e enviado à SEEP, tem como objetivos, conforme Orientação nº 3/2013 da SEEP: (1) monitoramento psicopedagógico dos resultados de aprendizagem alcançados pelas Escolas, (2) subsidiar decisões referentes à formação continuada dos educadores, (3) definir prioridades quanto à necessidade de oferecer eventual apoio técnico às Escolas e (4) identificar professores bem sucedidos capazes de replicar suas experiências.

De acordo com a Orientação SEEP nº 3/2013, o monitoramento psicopedagógico tem por objetivos:

Monitorar o processo educativo das Escolas de Referência e Escolas Técnicas, com vistas a melhoria da qualidade do ensino médio oferecido.

Rever e reformular, quando necessário, o planejamento didático de disciplinas / áreas de conhecimento, com vistas à melhoria da eficácia docente, e do desenvolvimento interdimensional e rendimento escolar dos educandos nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas.

São previstos encontros bimestrais promovidos pela SEEP nas escolas integrais, coordenados por orientadores, por técnicos da SEEP por gestores de diferentes escolas, visando: (1) analisar coletivamente os resultados de cada escola, (2) promover uma avaliação coletiva e (3) autoavaliação do planejamento didático, da prática pedagógica e das estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas pelos professores das EREMs. Nestes encontros procura-se identificar as principais causas e responsáveis pelo nível de rendimento escolar alcançado pelas EREMs, definindo junto às escolas, metas e estratégias de melhoria do atual nível de rendimento escolar alcançado.

É inegável a contribuição que esses encontros possibilitavam facilitando a aproximação entre as concepções teóricas e ideias sobre prática pedagógica

do Programa e das EREMs; exercício real da Presença Educativa do Programa junto às EREMs; renovação e enriquecimento do olhar do Programa sobre as EREMs e das EREMs sobre o Programa através do salutar intercâmbio de ideias e experiências; a construção solidária de propósitos de melhoria; além do reforço à pedagogia do sucesso. Convém destacar, porém, que o verbo utilizado no passado significa que, neste ano de 2014, não aconteceram encontros de monitoramento nas escolas integrais, não nesse formato.

Outro aspecto importante é a avaliação institucional promovida pelo Programa nas escolas de referência por meio de um instrumento de avaliação a ser respondido por estudantes, pais, professores e demais servidores levando em conta aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e gerenciais.

Na próxima seção, será apresentada a estrutura pedagógica e de gestão de uma Escola de Referência, a fim de que se possa melhor compreender seu funcionamento e o papel do docente dentro desta estrutura, buscando vislumbrar aspectos importantes para o esclarecimento da questão do envolvimento dos professores ao Programa de Educação Integral.

2.2 ESTRUTURA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA

Ao assumirem o caráter de Escolas de Referência em Ensino Médio, as instituições escolares, transformadas ou criadas, passam a ter organização e Funcionamento com características específicas, conforme a Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Em especial no que tange à jornada escolar, matriz curricular, processo de ingresso do professor, carga horária docente, salários, gestão e infraestrutura.

Quanto à jornada escolar, como citado anteriormente, as EREMs passaram a funcionar ou com jornada integral (dois turnos diários com nove aulas cada dia totalizando 45 horas/aula semanais) ou com jornada semi-integral, tendo sete turnos semanais, sendo cinco turnos e dois contraturnos, com cinco aulas em cada turno totalizando 35 horas/aula semanais.

A nova matriz curricular implantada¹⁰, de acordo com a instrução normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012 (SEE-PERNAMBUCO, 2012),

¹⁰ Ver ANEXO I – Matriz das EREMs com jornada integral, e ANEXO II – Matriz das EREMs com jornada semi-integral.

estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória do ensino médio de 2.400 horas para 4.500 horas para as escolas de jornada integral e 4.000 horas para as de jornada semi-integral.

Cumprе assinalar que esta ampliação da jornada escolar integral ou semi-integral é absorvida pelo aumento da carga horária dos componentes curriculares, de tal forma que as aulas curriculares ocupam praticamente todo o tempo em que o estudante permanece na escola durante o dia. Há o aumento da carga horária de língua portuguesa e matemática para seis aulas semanais, sendo uma das aulas de matemática realizada em laboratório. Como também é acrescida uma aula semanal de laboratório à carga horária de física, química e biologia, em cada série. São acrescentados nas matrizes das escolas integrais e semi-integrais os componentes Empreendedorismo e Direitos Humanos com uma aula semanal cada um. De tal forma que, nas escolas semi-integrais, como a EREM Severino Farias, por exemplo, quando se incluem as aulas dos demais componentes da matriz: Arte, Educação física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, a carga horária semanal completa os sete turnos de funcionamento da escola ficando, estudantes e professores, todo o tempo dentro das salas de aula.

Vê-se aí uma contradição entre a tendência de uso do tempo ampliado com espaços e atividades e a prática intensiva de sala de aula voltada para o estudo dos componentes curriculares que é prevista pelo Programa. Além disso, há que se buscar garantir uma real formação cidadã e democrática, para além das aulas curriculares, corroborando o que diz Gonçalves (2006):

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implementação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p.4).

Os professores que atuam em Escolas de Referência são, a princípio, professores da rede estadual, selecionados a partir de análise de currículo e seleção interna com prova de conhecimentos.

É opção de cada professor da rede solicitar remoção para uma unidade de ensino do Programa de Educação Integral, devendo, os interessados, encaminhar o requerimento de remoção, juntamente com o currículo

devidamente comprovado, de acordo com a Instrução Normativa vigente, devendo submeter-se à entrevista e avaliação curricular. Essa seleção, entretanto, não dá estabilidade a nenhum dos agentes educacionais selecionados para atuarem nas escolas de referência, porque os mesmos ficam condicionados a, segundo Costa (2011, p.31), “demonstrar produtividade, realizar metas de elevação do índice escolar conferidas através de provas externas [...], além de avaliações institucionais em que alunos e comunidade analisam o trabalho de cada professor, da coordenação e da gestão”.

O fato de o professor ter seu desempenho “avaliado semestralmente, podendo ser desligado do Ensino Médio Integral, retornando, dessa forma, à rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória” (DUTRA, 2013, p.32), tanto pode ser utilizado como estímulo à melhoria do desempenho, como pode gerar tensão entre professor e gestor, provocada pela incerteza de continuar ou não fazendo parte do Programa.

Hoje, entretanto, esta tensão gerada e, por vezes, explorada por alguns gestores no início da implementação deste formato de ensino, está atenuada pela dificuldade de substituição dos professores que são desvinculados do Programa à revelia de seu pedido.

Apesar da afirmação de Dutra (2013, p.32) de que “para ingressar nessas escolas, professores do quadro de magistério do estado submetem-se a uma seleção interna simplificada”, está cada vez mais frequente o preenchimento das lacunas existentes por professores contratados temporariamente para este fim.

Na EREM Severino Farias, por exemplo, nas 13 turmas atuais de educação semi-integral, atuam 12 professores efetivos e selecionados pelo Programa para lecionarem os componentes curriculares para os quais tem habilitação, e, 10 professores com contrato temporário, portanto, sem a obrigatoriedade de cumprir carga horária integral na escola.

Atualmente estão localizados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas, as chamadas escolas integrais gerenciadas pela SEEP, existentes na GRE Vale do Capibaribe, um total de 212 professores efetivos do quadro de magistério do estado e 230 professores contratados temporariamente¹¹. Há, portanto, mais professores com contrato temporário do que professores

¹¹ Informação verbal fornecida pela Célula de Desenvolvimento Pessoal (CDP) da GRE Vale do Capibaribe, em 05/11/2014.

efetivos e com seleção para atuarem nas escolas integrais. Esse dado não é suficiente para se afirmar que a maioria da carga horária de regência seja efetivamente cumprida por professores contratados, tendo em vista que estes contratos preveem uma carga horária mensal de 150 horas aula, ou seja, o máximo de 21 horas aula semanais; uma carga horária regencial bem menor que a dos professores da rede.

Entretanto, este dado impõe uma reflexão acerca das dificuldades decorrentes da rotatividade de profissionais contratados para atuarem nas escolas integrais por tempo determinado. Além de indicar uma contradição aos princípios de implementação da política pública de educação integral no estado de Pernambuco: ter em seus quadros professores efetivos, selecionados para trabalharem com os componentes curriculares para os quais tem habilitação, com dedicação exclusiva à escola integral.

Ao considerar, na prática, “o quantitativo de aulas o meio mais adequado para a garantia da preparação do estudante para a vida além da escola” (COSTA, 2011, p.37), o Programa de Educação Integral de Pernambuco requer de cada professor com carga horária mensal de 200 horas aula, ou seja, 40 horas aula semanais, uma carga horária de efetiva regência entre 30 e 32 aulas semanais, diferentemente dos professores de escolas regulares que tem uma carga horária de 28 aulas regenciais por semana. Esse é um dado que contradiz o Estatuto do Magistério do Estado quando afirma em seu artigo 14, Parágrafo único que “a carga horária do professor terá duração [...] máxima de 40 horas aula semanais, correspondente a 200 horas-aulas mensais” (PERNAMBUCO, 1996, p.4). No artigo 16, quando fala das horas-aula atividades, que compõem a carga horária de professor regente, afirma em seu § 2º que “as horas-aula atividade corresponderão a 30% da carga horária total do professor, para docentes que desenvolvam suas atividades em classes [...] do Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 1996, p.4). Dito de outro modo, com 40 horas-aula semanais, o professor regente em Pernambuco deve ter 12 (30% de 40) horas-aula atividades e no máximo, 28 horas aula de regência.

Para os professores efetivos que se submetem à seleção para as escolas integrais, ficou estabelecida uma carga horária semanal de 40 horas, mediante gratificação de 199% do valor do salário base.

Nas escolas semi-integrais, os professores têm uma gratificação de 159% para uma carga horária de 32 horas semanais, de acordo com a Lei

Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), e com legislações posteriores. Para Dutra (2013, p.32) “esta configuração visa estimular a dedicação exclusiva dos seus funcionários a essa etapa de ensino”.

No que diz respeito à gestão, e, conforme destaca Lima (2010, p. 20), “o Programa foi em busca da Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO”, que, de acordo com Costa (s/d apud LIMA, 2010, p. 20), é mais que um sistema, “é um modelo de educação empresarial baseado numa filosofia de vida”. Adaptada ao contexto escolar, a TEO passou a ser denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese) e, a partir de 2009, para melhor traduzir o marco que esta ferramenta representa na gestão pública, foi adotada a denominação TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação – Gestão e Resultados. Lima (2010, p.22) informa: “teoricamente, TEAR é um instrumento de gestão, planejamento e resultados. [...] É mais que uma ferramenta, é uma filosofia de gestão, onde o planejamento estratégico está nela contido e o resultado como objeto das ações”.

Os gestores das Escolas de Referência submetem-se a um processo de seleção onde, inicialmente, participam do curso de aperfeiçoamento Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (Progepe). Os aprovados com média igual ou superior sete continuam no processo seletivo, sendo consideradas: nota do Progepe, análise do currículo, apresentação de um plano de ação, entrevista sobre o plano de ação. Não há eleição para os gestores das escolas de referência.

Em entrevista concedida à pesquisadora o atual Secretário Executivo de Educação Profissional esclareceu que os critérios e procedimentos para a escolha dos gestores das escolas de referência e escolas técnicas estaduais são definidos por meio de Portaria/Edital da SEE/SEEP, em uma única etapa constituída dos seguintes objetos, com seus respectivos pesos associados:

- a) Pontuação obtida na certificação de conhecimentos em gestão escolar = peso 2,5
- b) Análise do Currículo= peso 2,0
- c) Análise do Plano de Ação para 2014/2015 = peso 3,0
- d) Entrevista = peso 2,5

A equipe gestora das Escolas de Referência é constituída por um gestor, um educador de apoio, um secretário e um coordenador de biblioteca. Não há, portanto, diretor adjunto nessas escolas. Para apoiar essa equipe gestora

foram criados, pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), quatro cargos comissionados de coordenação: coordenador de laboratório de ciências, coordenador de laboratório de informática, coordenador administrativo, e, coordenador socioeducacional.

A partir de 2011, não houve mais nenhuma nova admissão nestes cargos¹², ficando as escolas com os que já tinham, ou, sem nenhum.

De acordo com o secretário, dentre as atribuições dos gestores das escolas integrais, pode-se destacar:

O estímulo à participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e o acompanhamento do seu desenvolvimento; a consolidação do modelo de gestão para resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; a participação e o estímulo à participação de todos os educadores que compõem a escola no desenvolvimento da filosofia da Educação Interdimensional; o cumprimento da jornada de trabalho de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva; a disseminação das experiências exitosas para as demais escolas da rede estadual de ensino; o planejamento e a execução de programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa; a implementação do Projeto de Protagonismo Juvenil (previsto na Lei Complementar 125) e o comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos no âmbito das escolas, divulgando junto à comunidade a nova proposta de escola, inclusive com visitas às escolas que só ofertam o Ensino Fundamental (DUTRA, 2013, p.31).

Cabe, portanto, ao gestor, garantir que a filosofia da educação interdimensional seja vivenciada na escola integral estando atrelado a um modelo de gestão para resultados; num contexto em que, ao mesmo tempo em que deve promover a formação humana integral, deve estar e também levar a escola a estar prontos para o controle das avaliações externas.

Quanto à infraestrutura, a Secretaria estabeleceu padrões mínimos de estrutura física, podendo a escola ter nove, doze, quinze ou dezoito salas de aula, a depender da demanda do município para o ensino médio, “cinco

¹² Esses cargos de confiança foram criados em 2008. Segundo informação verbal do ex-secretário de Educação Anderson Gomes, os mesmos foram transferidos para outras secretarias no final da gestão do primeiro mandato do atual governo (em 2010), por não terem sido preenchidos na Secretaria de Educação mediante questões administrativo-financeiras. Não há documentos escritos, mas essas foram explicações dadas quando se perguntava sobre as nomeações e se mostrava a necessidade desses cargos nas escolas.

laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta” (DUTRA, 2011, p.31).

Entretanto, muitas escolas que se tornaram de referência, “não passaram por significativas reformas que se adequassem à extensa jornada de nove aulas diárias” (COSTA, 2011, p.29). Assim, deixa de atender integralmente os padrões básicos para a rede física e de oferecer instalações convidativas e acolhedoras para os estudantes.

Na EREM Severino Farias, por exemplo, já havia uma boa estrutura física, com quadra coberta, ampla biblioteca, auditório-teatro, laboratórios de ciências e de informática, além de salas de aula adequadas à dinâmica escolar. Foram feitas adaptações de ambientes e salas para o refeitório, laboratório de matemática/física, sala de educação física, museu de ciências, ficando ainda sem o laboratório de línguas.

2.2.1 Papel dos Educadores Escolares

No Programa de Educação Integral, alguns atores do processo educacional recebem designações diversas das habituais: os alunos são chamados educandos, os professores são educadores escolares, e, os pais ou responsáveis pelos educandos, são educadores familiares. Sem denegrir o sentido etimológico da palavra aluno, cuja ideia de que significa “sem luz” vem, erroneamente, sendo difundida, considera-se aqui que educador, alguém que educa, e, educando, alguém que é educado, estão unidos pela palavra educação: “ato ou efeito de educar(-se); processo de desenvolvimento da capacitação física, intelectual e moral do ser humano”¹³.

Inspirado por Paulo Freire que diz “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p.25), o professor Antonio Carlos Gomes da Costa apresenta o par dialético *educador-educando*, destacando:

[...] a dimensão de educando (disposição de aprender, de ‘ser educado’) que deve existir em cada educador. [...] Aprender com a própria prática é uma disposição que pulsa no coração da nossa proposta metodológica. O educador, por isso mesmo, nunca será apenas um educador. Será sempre, isto sim, um *educador-educando*. Alguém disposto a agir sempre como um ‘aluno insaciável’ e como um ‘professor incansável’ dos seus educandos, os quais, por sua vez, como nos ensina Paulo

¹³ Conforme o Mini Aurélio, 2001.

Freire, tornam-se, no interior desse mesmo processo, *educandos-educadores* (COSTA, 2008, p.10).

Costa (2008, p.23) entende que, “para o educador, a escolha da concepção sustentadora e dos instrumentos do seu trabalho não é uma escolha neutra. É uma escolha de si mesmo, como educador, como cidadão, e como homem”. Destaca ainda a importância do educador no processo educacional afirmando que “cada vez mais precisaremos de um educador capaz de empreender com entusiasmo e dedicação a ação educativa. Cada vez mais a saúde da educação nacional dependerá da iniciativa e da criatividade da base escolar” (COSTA, 2001, p.115).

Convém destacar que a sistematização dos princípios da educação interdimensional pelo Professor Antonio Carlos Gomes da Costa teve sua origem em um contexto de escola, uma unidade da antiga FEBEM-MG¹⁴, que atendia a adolescentes considerados de conduta antissocial, infratores, ou simplesmente, carentes ou portadores de deficiências mentais, “a quem se dispensava um tratamento cuja tônica, salvo raras exceções, eram a hostilidade, a discriminação e o preconceito” (COSTA, 2008, p.11).

Nessa proposta o papel do educador assume, segundo Costa (2008), uma postura social.

[...] perspectiva solidária – não apenas pessoal, mas também e fundamentalmente social – com o educando. Essa solidariedade social é simplesmente impensável separada do seu desdobramento político e, por conseguinte, da sua dimensão histórica (COSTA, 2008, p.23).

O Professor Antonio Carlos imprimiu à educação interdimensional um caráter muito forte de afetividade e diálogo na relação educador-educando. Para ele, “educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ‘ver pra crer’, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre ‘crer para ver’” (COSTA, 2008, p.15).

A relação estabelecida com o educando requer do educador abertura, sensibilidade e compromisso com a vida dos educandos; isso pode ser resumido numa única palavra: presença.

[...] a presença, muito mais que a competência técnica, é um compromisso ético-político, baseado na sensibilidade humana

¹⁴ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

[...] que, em hipótese alguma, pode ser negligenciada porque é a partir dela que podemos dar nossa contribuição para que o adolescente venha viabilizar-se como pessoa, cidadão e futuro trabalhador (COSTA, 2001, p.73).

A presença educativa a que se refere o autor exige reciprocidade, uma vez que o educador também aprende com o educando. Além disso, o compromisso entre estes atores do processo educativo gera a responsabilidade que se impõe numa relação onde não cabe atitude de indiferença para com o educando. Para o autor:

O professor não pode refugiar-se nas suas obrigações funcionais, cumprir sua rotina, seus horários e ir embora, abrindo mão do seu papel de educador. Não pode ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos. O papel do educador, além de transmitir conhecimentos, é exercer uma influência positiva sobre os alunos e prepará-los para a vida. (COSTA, 2001, p.90).

Para isso, é imprescindível que o educador seja um líder democrático em sua sala de aula, seja um organizador do tempo, do espaço, das pessoas e dos recursos de aprendizagem, seja um criador de acontecimentos.

Em síntese, nessa perspectiva de educação interdimensional “o trabalho do educador é essencialmente ético. A competência técnica do educador como organizador dos conteúdos, do tempo, do espaço, das pessoas, e dos métodos e recursos pedagógicos é uma atividade ética” (COSTA, 2001, p.107).

Atualmente, nas 300 Escolas de Referência e nas demais escolas técnicas estaduais de Pernambuco que atuam com educação integral, esse educador continua sendo requerido para que, por meio da presença educativa e da educação para valores, seja desenvolvida uma formação interdimensional. Entretanto, no contexto de gestão com foco em resultados, não se pode negar que a dimensão cognitiva é cobrada e avaliada exaustivamente, frente aos números, classificações e ranqueamentos externos.

Quanto ao papel da equipe de educadores escolares das escolas integrais, o Secretário explicitou durante a entrevista concedida:

Os educadores do Programa Integral devem: participar das formações realizadas pela Secretaria de Educação e pelo Programa de Educação Integral; ser, particularmente junto aos adolescentes, um animador do processo de implementação e desenvolvimento do Programa; planejar e desenvolver ações educativas que traduzam a proposta de educação

interdimensional para o dia a dia do seu trabalho com os adolescentes; atuar em cooperação com os adolescentes, contribuindo para a ampliação e qualificação da participação juvenil nas ações educativas; registrar as melhores experiências pedagógicas realizadas com os educandos, a partir de instrumentos e procedimentos diversificados de registro; socializar os insumos resultantes deste processo com os demais educadores da escola e com os coordenadores pedagógicos, contribuindo para a construção de um acervo de experiências educativas do Programa de Educação Integral; praticar a presença educativa junto aos educandos (informação verbal).

O papel dos educadores foi consolidado em uma lista de obrigações, cujo cumprimento deverá resultar no alcance dos objetivos de formação humana integral e das metas e índices educacionais requisitados da escola. Neste sentido, reflete-se acerca dessas palavras: “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte certa autonomia (TARDIF; LESSARD, 2013, p.112)”.

É certo que a função docente envolve uma relação de afetividade. Entretanto, há que se considerar o debate atual a respeito da profissionalização do professor que acaba por abarcar tarefas que extrapolam sua função. Numa escola integral, surgem situações singulares que requerem o atendimento profissional de psicólogo, nutricionista, assistente social, ou até mesmo médico ou enfermeiro.

Sobre os programas de formação para professores e demais profissionais do Programa, foi também o Secretário quem esclareceu em sua entrevista, quais as oportunidades oferecidas pela SEEP e SEE-PE:

Formação em Educação Interdimensional (Antonio Carlos Gomes da Costa); Formação por área de conhecimento; Formação para gestores escolares; Formação na Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados; Forum Anual de Educação Integral; Seminários. Formações gerais da rede estadual.

Estas são importantes ocasiões em que ocorrem ricas aprendizagens e assimilação de diretrizes, normas, conceitos e conteúdos; quase nunca de debate sob a ótica dos professores.

2.3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A ÓTICA DO PROFESSOR

A questão do envolvimento dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco, das Escolas de Referência e Escolas Técnicas, foi levantada, tanto com aqueles que atuavam no programa durante esta pesquisa como com os egressos, por meio da aplicação de questionários, como já referido anteriormente.

A divulgada ascensão do estado no *ranking* do IDEB, saindo do 16º (décimo sexto) lugar em 2011 para o quarto lugar em 2013, pode ter tido influência do desenvolvimento do Programa de Educação Integral, uma vez que as Escolas Técnicas e de Referência são as que atingiram maior índice (DUTRA, 2014, p.137) puxando a taxa do estado para cima. A despeito desse quadro, é essencial que se busque e avalie constantemente as incoerências e inquietações que perturbam o trabalho e desempenho daquele que é o artífice, o organizador do processo pedagógico: o professor.

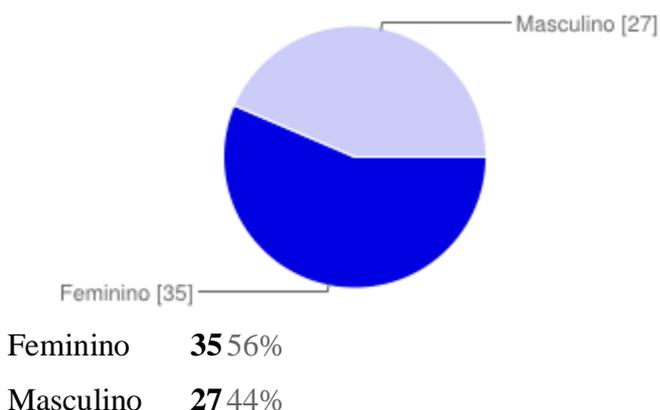
Neste sentido, foi aplicado um questionário aos professores da rede atuantes¹⁵ nas escolas integrais, e outro, aos professores egressos¹⁶ do Programa. Isso foi feito com a intenção de investigar a participação dos professores na “transformação” da escola em Escola de Referência, identificar as razões que levaram os professores a ingressarem no Programa, o que motivou a sua permanência ou porque se desvinculou da educação integral, evidenciando as mudanças que ocorreram na escola após a adesão ao Programa, e, justificando seu nível de satisfação quanto a estas mudanças.

Foram aplicados questionários *online* a 212 professores atuantes nas escolas integrais (de referência e técnicas) da GRE Vale do Capibaribe e a 16 professores egressos. Houve o retorno de 62 questionários respondidos por professores atuantes, equivalente a 29% (vinte e nove por cento) do total consultado e quatro professores egressos, o equivalente a 25% (vinte e cinco por cento) do total consultado.

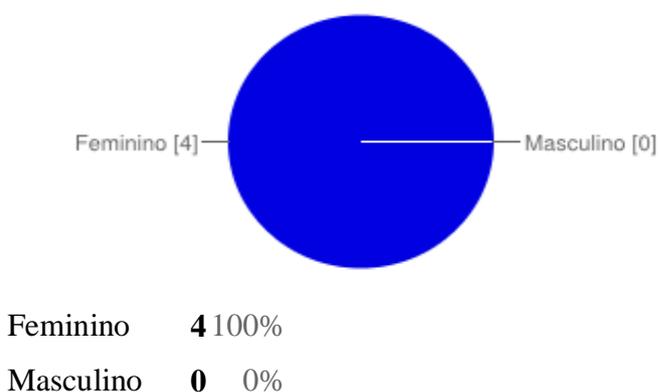
A amostra de respondentes é composta por 35, ou seja, 56% (cinquenta e seis por cento) de professoras e 27, isto é, 44% (quarenta e quatro por cento) de professores atuantes em escolas integrais, conforme Gráfico 4.

¹⁵ Ver Apêndice A

¹⁶ Ver Apêndice B

Gráfico 4: Professores atuantes em escolas integrais por sexo

Entre os respondentes egressos das escolas integrais, todos os quatro são do sexo feminino, de acordo com o gráfico 5.

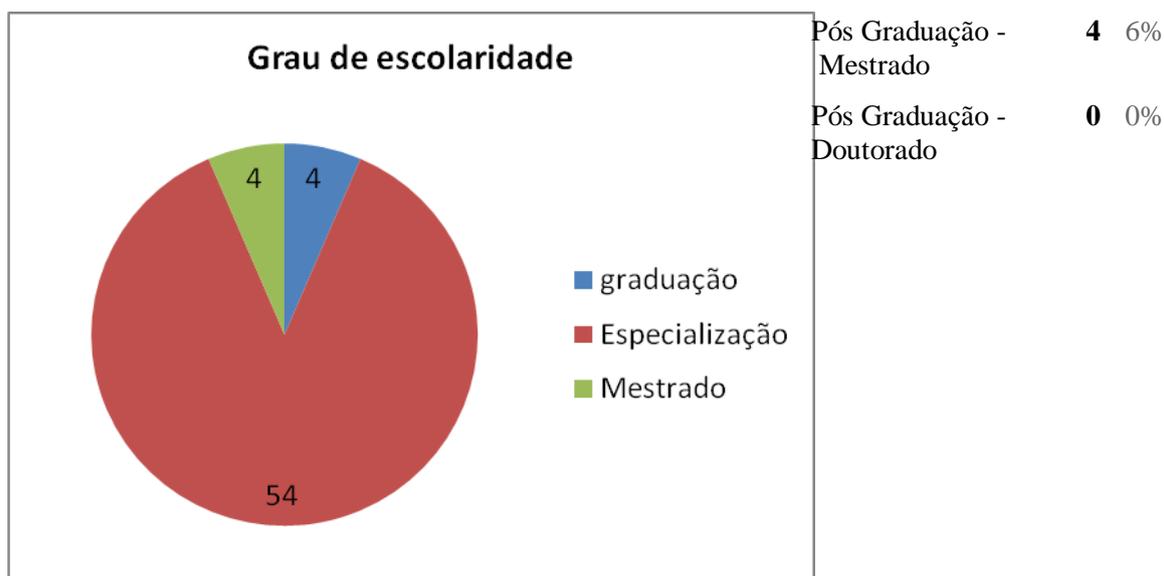
Gráfico 5: Professores egressos em escolas integrais por sexo

Essa população tem um grau de escolaridade concentrado no patamar de formação equivalente à pós-graduação *lato-senso* Especialização.

Dentre os professores atuantes, são quatro com graduação, a mesma quantidade com mestrado e 54 com especialização, o que equivale a 87% (oitenta e sete por cento) do total, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6: Professores atuantes por grau de escolaridade

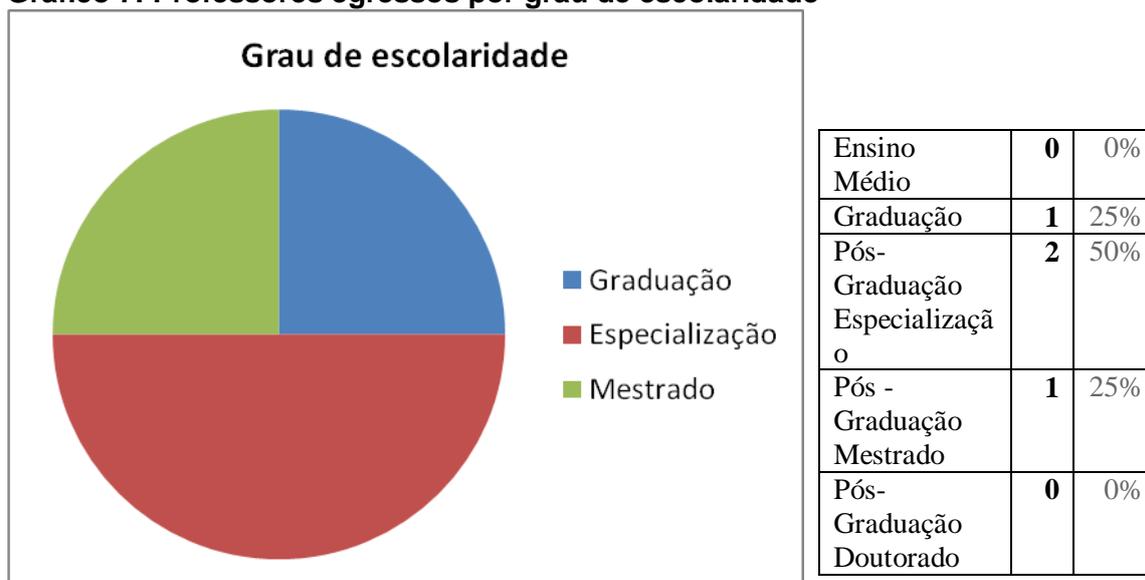
Ensino Médio	0	0%
Graduação	4	6%
Pós Graduação - Especialização	54	87%



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Entre os professores egressos, há um com graduação, também um com mestrado, e dois com especialização, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7: Professores egressos por grau de escolaridade



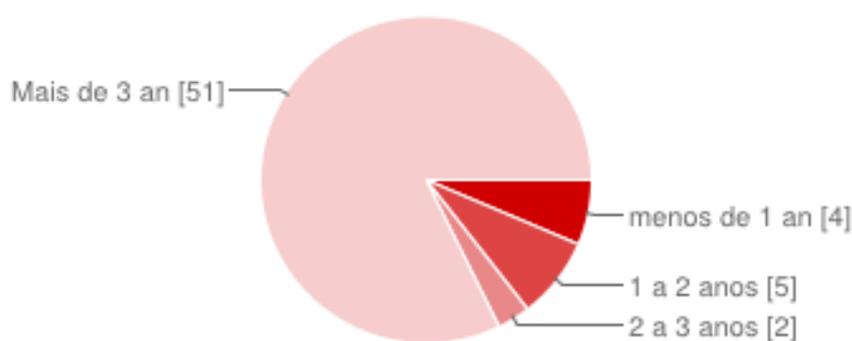
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A amostra da pesquisa foi constituída, portanto, por professores da rede estadual, em sua maioria mulheres (cerca de 60%), com nível de formação no nível de pós graduação especialização (cerca de 85%). A graduação já não é tida como suficiente para o professor que almeja se aperfeiçoar e ter um crescimento acadêmico como base para um melhor desempenho profissional.

Não se alcançou ainda o patamar de mestrado; há praticamente o mesmo número de professores com graduação e com mestrado.

Entre os professores atuantes em escolas integrais 6% (seis por cento) trabalham na escola há menos de um ano, 8% (oito por cento) trabalham na escola entre um a dois anos, 3% (três por cento) trabalham na escola entre dois e três anos, e, 82% (oitenta e dois por cento) trabalham na escola há mais de três anos, conforme o Gráfico 8.

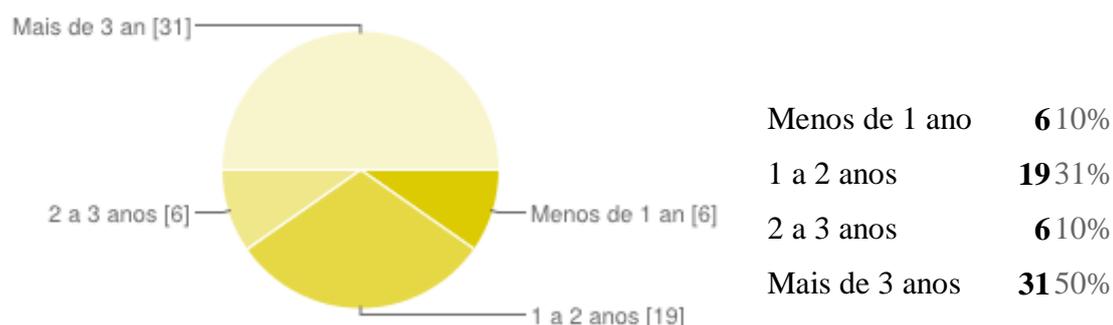
Gráfico 8: Tempo de trabalho na escola dos professores atuantes



menos de 1 ano	4	6%
1 a 2 anos	5	8%
2 a 3 anos	2	3%
Mais de 3 anos	51	82%

O alto percentual de professores que trabalham na escola há mais de três anos revela os vínculos do professor com a escola, pois com o tempo se vai conhecendo melhor as pessoas, a comunidade, a cultura da escola, e criando laços afetivos e profissionais. Entretanto, o dado de que 82% (oitenta e dois por cento) dos professores atuantes respondentes à pesquisa trabalham na escola há mais de três anos não garante que o trabalho docente realizado durante esse tempo tenha sido na escola integral. Nesse caso, a escola pode ter sido transformada em EREM há menos de três anos. Esta é uma probabilidade plausível, pois quando se pergunta o tempo de atuação como professor no Programa de Educação Integral, o percentual de professores que afirmam atuar há mais de três anos baixa para 50% (cinquenta por cento) como se pode verificar no Gráfico 9.

Gráfico 9: Tempo que atua como professor do Programa de Educação Integral



Quanto aos professores egressos, pode-se inferir que a maioria sai do Programa antes de três anos, com o maior percentual de professores que se desvinculam do Programa, cerca de 75% (setenta e cinco por cento), localizado na faixa de um a dois anos. Apenas um quarto, 25% (vinte e cinco por cento), sai do Programa após três anos de trabalho nas escolas integrais, conforme se pode ver no Gráfico 10.

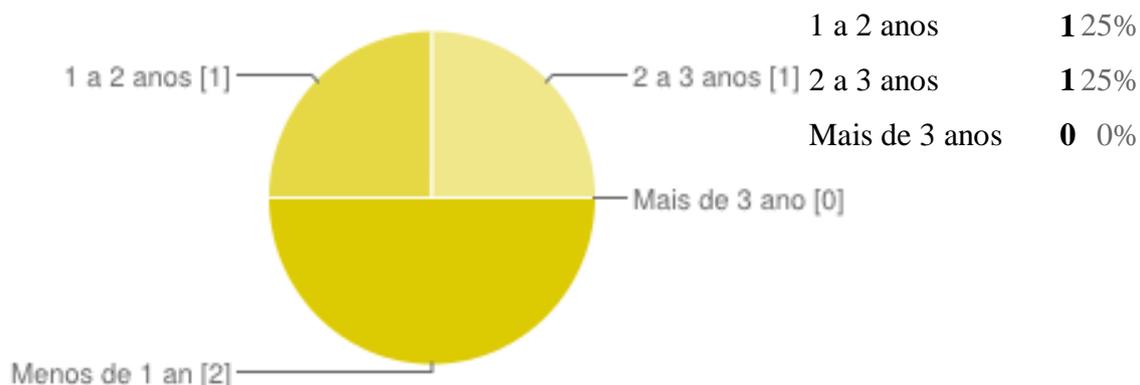
Gráfico 10: Tempo de trabalho do professor egresso nas escolas integrais



Quanto ao tempo em que os professores egressos deixaram de atuar nas escolas integrais, percebe-se que a metade deles saiu do Programa há menos de um ano, como se pode verificar no Gráfico 11.

Gráfico 11: Tempo de serviço do professor

Menos de 1 ano **2** 50%



A maioria (75%) dos professores egressos do Programa de Educação Integral na GRE Vale do Capibaribe saiu da escola integral antes de três anos de trabalho na unidade escolar e metade dos professores egressos saiu do Programa nesse último ano. Isso significa que o Programa tem se tornado menos atrativo para os professores nesses últimos anos não conseguindo reter os professores selecionados neste período.

A permanência no Programa é maior dos professores que ingressaram nele há mais de três anos, em um período em que havia menos escolas integrais. Podemos inferir que isso possibilitava melhor atendimento às necessidades da escola e dos docentes, melhor acompanhamento da secretaria.

Outro dado interessante que nos fornecem as respostas aos questionários aplicados é que a maioria (55%) dos professores ainda atuantes em escola integral já trabalhava nessa escola por ocasião de sua adesão ao Programa, ao passo que, dentre os professores egressos, a maioria (75%) é formada pelos que não trabalhavam na escola antes que esta passasse a ser escola integral, conforme pode se verificar nos Gráficos 12 e 13.

Gráfico 12: Professores atuantes que já trabalhavam na escola quando esta foi integrada ao Programa de Educação Integral

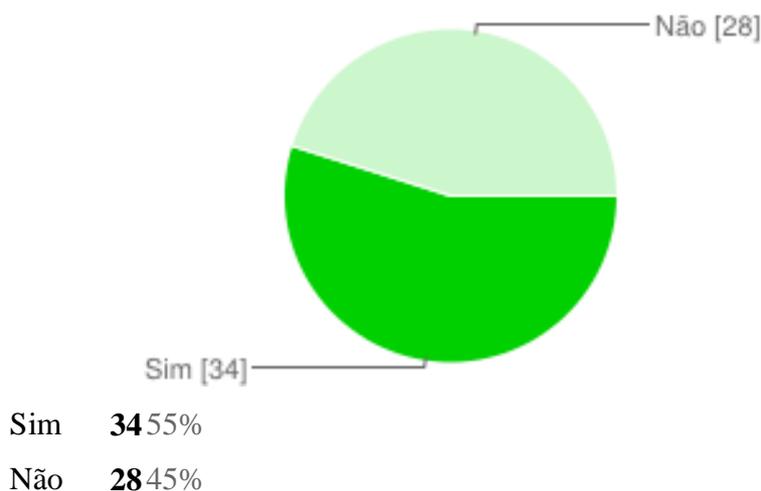
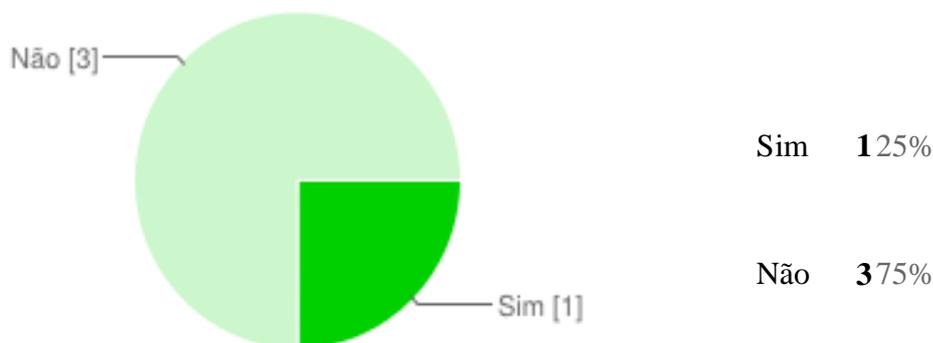


Gráfico 13: Professores egressos que já trabalhavam na escola quando esta foi integrada ao Programa de Educação Integral



Os dados mostram que os professores que permanecem no Programa são aqueles que já trabalhavam na escola antes que ela fosse integrada ao Programa de Educação Integral. Isso pode significar que seria interessante que o Programa investisse cada vez mais na conquista da adesão do professor que já pertence ao quadro da escola antes de se tornar integral, integrando-o ao processo de implementação.

Cumprir destacar, entretanto, que esse já é um requisito considerado na seleção dos professores para as escolas integrais.

Quanto à participação do professor na decisão da escola em aderir ao Programa, nenhum dos egressos participou. Ao contrário disso, 25 professores atuantes, entre os que afirmaram que já trabalhavam na escola quando esta foi integrada ao Programa, informaram que participaram dessa decisão.

Como visto anteriormente, antes que a escola seja integrada ao Programa de Educação Integral, é sempre feita uma reunião com a GRE e

comunidade escolar: gestão, pais, professores, equipe técnica pedagógica e alunos, para apresentação e análise da proposta, e posterior votação para validação do ingresso da escola no Programa. Corroborando a esta informação, 84% (oitenta e quatro por cento) dos professores atuantes que afirmaram terem participado da decisão de a escola ser integrada ao Programa fizeram referência direta à reunião realizada na escola onde trabalha, em que “deu-se conversas sobre a proposta de ensino e foi feita a votação” (R1)¹⁷.

Entretanto, houve resposta em que, apesar da alusão à reunião para decidir sobre a adesão da escola ao Programa, o respondente destacou que “através de uma reunião entre professores, pais de alunos, a diretora da Regional fez o comunicado de que a escola passaria a ser de referência. Sendo assim, nossa participação foi apenas de ouvinte” (R2). Outro entrevistado destacou: “Sou funcionário, tenho que aceitar, foi o relato de quem realizou a reunião” (R3). Ao mesmo tempo, observa-se nas respostas, esperança de que haveria melhorias na escola caso ela aderisse ao Programa, como por exemplo: “Falei que estava de acordo uma vez que traria melhorias para a aprendizagem dos alunos” (R4), e, “manifestei minha aprovação e trabalhei no sentido de convencer a comunidade a abraçar a causa” (R5), ou ainda “Particpei no sentido de apoiar para ver a escola melhorar quanto ao cumprimento das responsabilidades docentes” (R6).

Outras respostas, apesar de não mencionarem explicitamente à reunião, referem-se à validação da decisão com a presença dos pais, além da sua própria decisão em apoiar “para que os alunos pudessem ficar na escola mais tempo e tivessem professores atuando em suas áreas específicas” (R7).

No grupo de respostas referentes à participação dos professores atuantes na decisão de a escola ingressar no Programa detecta-se também certo descaso ou rejeição à definição tomada, como por exemplo: “Inicialmente a escola não queria tornar-se de referência, mas por uma decisão unilateral da Secretaria de Educação ou da GRE, ela foi tornada de referência semi-integral, e atualmente é integral” (R8), ou ainda, “Fiquei indignada, pois tenho dois vínculos e teria que deixar um para ir trabalhar noutra escola” (R9).

Outros comentários indicam passividade e acomodação quanto à nova condição da escola, como por exemplo: “apenas recebi o comunicado que a

¹⁷ A partir de agora, as declarações dos respondentes transcritas *Ipsis litteris*, serão identificadas por R (resposta) seguida de numeral de identificação. Ex: R1 – resposta 1.

escola tornar-se-ia integral e que deveria me submeter a uma seleção para permanecer na mesmo” (R10), ou ainda, “participei de forma passiva, pois quando a notícia foi dada pelo diretor na época, já foi dizendo que a escola seria semi-integral e que os professores da escola poderiam aderir ao Programa, pois caso não aderisse, teria que procurar outra escola regular. Nesta situação, já trabalhava na escola, então participei da seleção e já estou no Programa há cinco anos” (R11).

2.3.1 Por que ingressar no Programa de Educação Integral?

Ao serem perguntados sobre as razões que os levaram a ingressar no Programa de Educação Integral os professores atuantes citaram vários motivos que vão desde aspectos de conveniência, como horário condizente ou proximidade da escola com sua casa, até motivos relacionados à crença na proposta ou ao desejo de contribuir para a melhoria da educação.

Isso mostrou que há várias razões que justificam o envolvimento do professor ao Programa. Por isso, os cálculos de percentuais foram feitos considerando o total de motivos apresentados, sendo consolidados agrupando-os por similaridade, conforme apresentado no gráfico 14, complementado pela Tabela 1.

Gráfico 14: Razões para o ingresso dos professores no Programa (%)

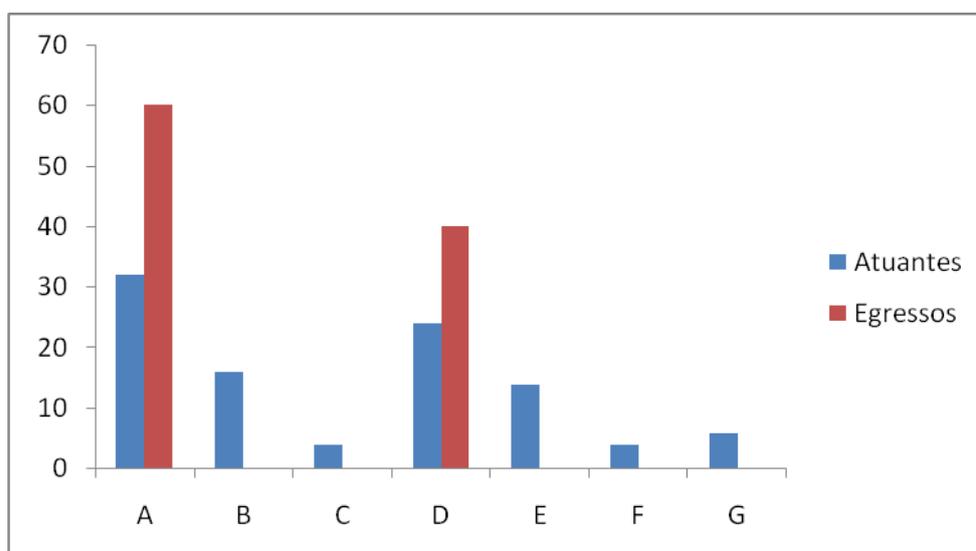


Tabela 1: Razões para o ingresso dos professores no Programa

Por que fez seleção?	Atuantes		Egressos	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
A - Acredita na proposta	22	32%	3	60%
B - Desafio profissional	11	16%	0	-
C - Desejo de conhecer o Programa	3	4%	0	-
D - Melhoria salarial	17	24%	2	40%
E - Quer permanecer na escola	10	14%	0	-

F - Falta de opção	3	4%	0	-
G - Motivos pessoais (conveniência de horário, disponibilidade de tempo, trabalho numa só escola)	4	6%	0	-

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Como se pode observar no Gráfico 14 e na Tabela 1 os motivos para o ingresso no Programa coincidem quando se consideram os professores atuantes e os egressos.

Dentre os professores que permanecem no Programa, o motivo mais frequentemente citado para justificar o seu ingresso é que o professor “acredita na proposta” com 32% (trinta e dois por cento), seguido de “melhoria salarial”, considerando a gratificação por localização em escola integral, com 24% (vinte e quatro por cento) e “desafio profissional” com 16% (dezesseis por cento) das respostas dadas.

Já os egressos, concentraram suas respostas em dois aspectos: a crença na proposta, com 60% (sessenta por cento), seguida da melhoria salarial, com 40% (quarenta por cento), como pode ser observado no gráfico 13 complementado pela Tabela 02 acima.

A resposta dos professores sobre sua crença na proposta se revela em afirmações como: “porque acredito que a educação integral é o caminho certo para a educação no Brasil” (R12), “porque gostei da nova proposta e acredito que viveria dias melhores na educação, teria melhores condições de trabalho” (R13), ou ainda: “porque acredito que com maior tempo junto aos alunos é possível melhorar sua aprendizagem e também nos permite trabalhar o aluno de forma completa contemplando aspectos que não é possível contemplar numa escola regular” (R14).

Essa condição de acreditar na proposta auxilia na compreensão dos seus postulados e, segundo Lima (2010, p.69) “a partir do entendimento do modelo conceitual, duas alternativas se apresentam: **aceitar ou não aceitar**”. Pois a educação interdimensional e a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), colunas de sustentação do Programa de Educação Integral de Pernambuco, exigem uma verdadeira “desconstrução de conceitos e paradigmas para **entender, aceitar e praticar**”¹⁸ seus postulados. Não há nada

¹⁸ Grifos da autora.

mais difícil do que mudar velhas concepções, desconstruir conceitos, revisar paradigmas: mudar a si mesmo” (LIMA, 2010, p.33).

A crença na proposta do Programa de Educação Integral motivou a maioria (60%) dos professores já egressos, e, um dos depoimentos, transcrito a seguir, revela o descontentamento do professor frente à realidade do Programa na sua escola:

“Acreditava que era um programa realmente de Educação Integral e não de aula o dia inteiro, pois: *Os laboratórios não possuem todos os equipamentos para poder funcionarem satisfatoriamente; *Laboratórios de informática não funcionam; *Internet lenta não permite que o professor pesquise na escola, tendo que, além de passar o dia na escola, levar as aulas pra planejar em casa; *As aulas atividades na escola preenchidas com reuniões que tiram mais ainda o tempo de planejamento das aulas e atividades; Essas e outras coisas, não permitem organização de aulas mais dinâmicas e diferenciadas, fazendo com que os alunos fiquem cansados nessa estrutura conteudista, demonstrando cansaço e desmotivação nas aulas do 2º turno. Não é um programa de educação integral. É um programa pra manter adolescentes trancafiados dentro dos muros de uma escola (R14).”

Esse depoimento revela algumas questões que indicam os desafios para o ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco, a exemplo de deficiências na estrutura física, na organização do trabalho pedagógico, desmotivação de alunos e professores. Estas questões voltarão à tona em outros contextos abordados nas respostas aos questionários aplicados.

A motivação gerada pela melhoria salarial foi citada em 24% (vinte e quatro por cento) das respostas dadas pelos professores atuantes. Isso vem, na maioria das vezes, vinculada a outros motivos, como se pode verificar nos exemplos a seguir: “Achei interessante a proposta e, é lógico, o salário que era bastante atrativo” (R15). “Pela ideologia apresentada pelo Programa de Educação Integral que prega a pedagogia da presença e pelo reconhecimento salarial” (R16). “Oportunidade de ter tempo para o estudo e melhoria salarial” (R17). “Porque vejo esta proposta como um grande avanço para a melhoria da educação pernambucana e nacional. Além disso, a melhoria financeira foi outro motivo para esta escolha (R18).

Houve também depoimentos como: “na época em que entrei a gratificação era boa, compensava, mas agora não” (R19), que já indicam a defasagem das gratificações, que voltará a ser citada em outros itens.

Também, entre os professores egressos, o aumento no salário devido à gratificação foi o segundo motivo mais citado para justificar a escolha pelo ingresso nas escolas integrais.

Entre os professores atuantes, o desafio de “somar novas experiências ao currículo e crescer profissionalmente junto à escola” (R20) e o “desejo de participar de um projeto inovador que sinalizava mudanças na educação do estado” (R21) e participar de “um programa de educação integral como um desafio nessa nova visão de ensino e de escola, para trabalhar numa escola que possibilitasse mais oportunidades de valorização do ensino e do professor” (R22), são algumas indicações de que o desafio profissional é um dos fortes motivos (aparece com 16% das respostas) que levam os professores a buscarem o acesso ao Programa de Educação Integral.

A questão do desejo dos professores em permanecer na escola onde trabalha por ocasião da mudança desta para escola integral volta a aparecer nas respostas à pergunta ora analisada com 14% (quatorze por cento) das razões que levaram os professores atuantes em escolas integrais a buscarem esta opção.

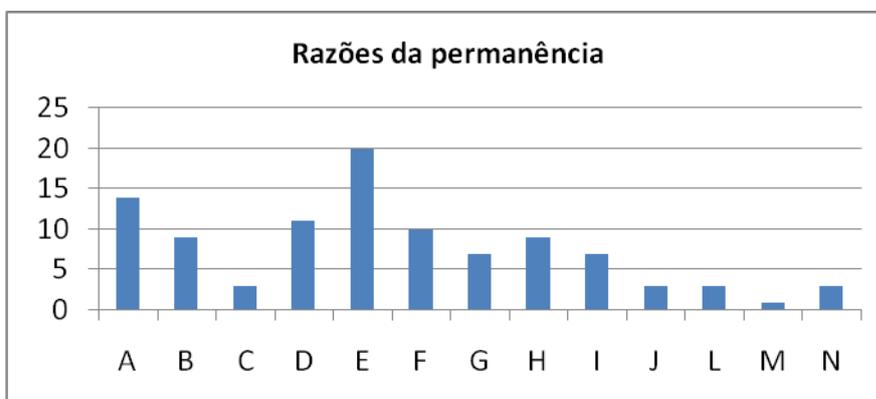
Vários depoimentos sobre o porquê da seleção para o Programa demonstram a importância dos laços construídos entre professor e escola ao longo do tempo, como por exemplo: “gostava muito da escola e não desejava ir para outra” (R23); “Porque amo [minha escola] e não quis sair daqui” (R24); “Porque quis permanecer na mesma escola” (R25); “Porque já trabalhava na escola, estava familiarizada com o grupo e só tinha um vínculo. E a dinâmica é prazerosa, pois amo ser professora” (R26).

Verifica-se, portanto, que as provocações mais importantes para que os professores busquem ou aceitem ingressar no Programa de Educação Integral são: a crença na proposta da educação integral, o incentivo salarial, o desafio profissional que traz o trabalho com a educação integral, e, o desejo de permanecer na escola onde trabalha quando esta passa a adotar o Programa de educação integral. Verificam-se na próxima seção as motivações que levam os professores a permanecerem no Programa, de acordo com a própria visão desses educadores.

2.3.2 Por que permanecer no Programa de Educação Integral?

Neste tópico discutiremos sobre os motivos que levaram os professores a permanecerem no programa. Ao serem questionados, os educadores apresentaram motivações para permanecerem nas escolas integrais e as razões citadas foram agrupadas, de acordo com a similaridade, em treze itens. O mesmo professor pode ter se referido a mais de um motivo em sua fala, por isso, foram identificadas setenta respostas. O cálculo percentual foi feito com base neste total de respostas e cada item aparece com diferentes percentuais de incidência, conforme se pode observar no Gráfico 15 complementado pela Tabela 2.

Gráfico 15: O que motiva a permanência do professor no Programa de Educação Integral (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Tabela 2: Motivos de permanência

Razões da permanência do professor no Programa	Nº de respostas	%
A - Melhoria salarial	10	14%
B - Quer permanecer na escola	6	9%
C - Falta de opção	2	3%
D - Acredita na proposta	8	11%
E - Melhores resultados	14	20%
F - Perspectiva de melhor educação	7	10%
G - Os alunos	5	7%
H - Realização pessoal e profissional	6	9%
I - Maior tempo na escola / Interação aluno-professor	5	7%
J - Trabalhar em uma só escola	2	3%
L - Formações	2	3%
M - Metodologia do Programa	1	1%
N - Motivos pessoais (conveniência de horário, disponibilidade de tempo, nenhum motivo especial)	2	3%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Tendo em vista a constatação anterior de que o professor atuante buscou o Programa basicamente porque acredita na sua proposta, verifica-se agora que ele permanece principalmente pelos resultados de aprendizagem alcançados, o que confirma as suas expectativas. São 20% (vinte por cento) dos professores atuantes que se referem à melhoria dos resultados como principal motivo da sua permanência no Programa referindo-se à “satisfação quanto ao aprendizado dos alunos, pois passando o dia na escola eles têm a oportunidade de aprender mais” (R27), ou “ver os resultados da aprendizagem dos alunos melhorando. Minha escola esteve entre as de mais baixos índices e com o Programa Integral e o compromisso da equipe de profissionais que atuam; isso vem mudando” (R28), ou ainda aludindo à sua:

“Constatação de que esse modelo de escola está atendendo a necessidade da comunidade , em especial dos educandos pois, embora precise de ajustes percebo que os resultados de aprendizagem são animadores, aumentou o número de alunos aprovados em vestibular e no ENEM” (R29).

A segunda razão mais citada pelos professores atuantes foi, coerentemente, a questão da melhoria salarial, pois a “gratificação nos garante passar mais tempo numa só escola e com um contato maior com os alunos, estabelecendo com isso um vínculo afetivo com os mesmos” (R30). O reconhecimento financeiro dos professores das escolas integrais ainda continua sendo um motivo importante para sua permanência, apesar das alusões de que “o salário inicialmente foi mais estimulante porque a gratificação era melhor. Hoje o salário não cresce mais porque já chegou praticamente ao teto salarial da categoria” (R31).

Outros motivos muito incidentes e relacionados entre si é que 11% (onze por cento) dos professores continuam acreditando na proposta e cerca de 10% (dez por cento) veem no Programa a esperança e perspectiva de melhorar a educação. Os professores citam que “acredito no sistema integral e na forma como a educação desse sistema é conduzida” (R32) e vêem o Programa “como a melhor opção em termos de ensino aprendizado” (R33), como também “a possibilidade de construção de uma Educação de qualidade” (R34), “a possibilidade de realizar ações mais consistentes que, com certeza, influenciam no aprendizado do nosso aluno” (R35).

Convém destacar a importância que tem o desejo de permanecer na escola e o sentimento de realização pessoal e profissional citados pelos professores como fatores importantes na escolha em permanecer no Programa; cada item aparece com 9% (nove por cento) de respostas.

Quanto aos professores egressos do Programa, quando perguntados sobre as razões pelas quais deixaram o Programa, o principal motivo refere-se a questões pessoais com 50% (cinquenta por cento) das respostas, 25% (vinte e cinco por cento) cita a defasagem das gratificações e igual valor alude à falta de organização do Programa, como pode ser verificado no Gráfico 16.

Gráfico 16: Razões dos professores egressos do Programa



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A justificativa mais recorrente para o desligamento do professor do Programa de Educação Integral são os “motivos pessoais” que abarcam cuidar da família, das crianças, cuidar da saúde, ou incompatibilidade de horários, como nos indicam alguns depoimentos transcritos: “o Programa Integral nos exige uma carga horária maior na escola e tenho dois vínculos com o estado (outro em escola regular), ficou difícil conciliá-los com a família, sobretudo porque tenho um bebê” (R36), além de um motivo bem singular: “Entrei em um curso de Doutorado” (R37).

Ao se afastarem das suas atividades docentes, parcial ou integralmente, para cursar mestrado ou doutorado, os professores perdem o vínculo com o Programa, deixando de perceber a gratificação de localização em escolas integrais ou semi-integrais. Na perspectiva do Programa é compreensível esta situação, pois a gratificação está vinculada ao cumprimento da carga horária

integral ou semi-integral na escola onde está localizado em efetivo exercício docente. Contudo, para o professor, essa situação é bastante contraditória, pois se o Programa requer professores qualificados e selecionados para realizarem um trabalho de excelência nas escolas integrais, é essencial que desenvolva mecanismos de estímulo aos seus professores para ascenderem no saber acadêmico. Esta preocupação também está presente em comentários de professores atuantes ao refletirem sobre o nível de satisfação quanto ao Programa:

“Outro fator é o desligamento do professor do programa, caso ele queira fazer especialização *stricto sensu*. Se o Programa quer professores qualificados, este desligamento torna-se absurdo, pois nos impossibilita de nos tornarmos mais qualificados e, conseqüentemente, melhorar o nível das aulas (R38).”

Diante desses argumentos, os professores, atuantes e egressos, foram inquiridos acerca do nível da sua satisfação quanto ao Programa de Educação Integral. As respostas podem ser consolidadas nos gráficos 17 e 18.

Gráfico 17: Nível de satisfação quanto ao Programa de Educação Integral dos professores atuantes nas escolas integrais?

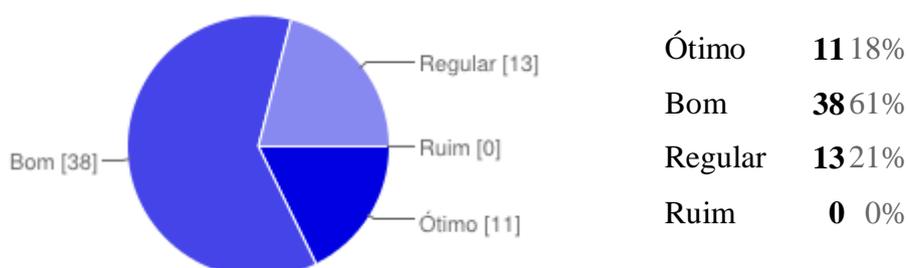
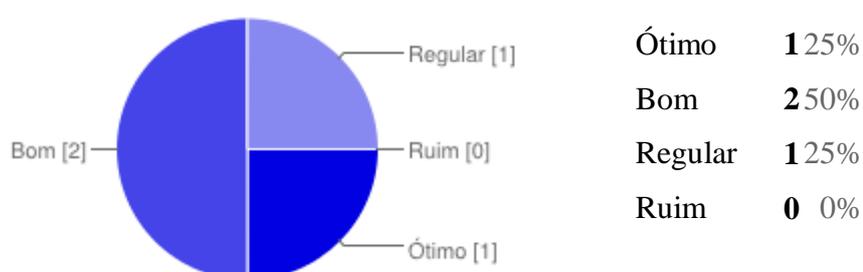


Gráfico 18: Nível de satisfação quanto ao Programa de Educação Integral dos professores egressos



Como se pode observar, a metade dos professores egressos e mais da metade, 61% (sessenta e um por cento), dos professores atuantes consideram

o Programa bom. Nos dois grupos de professores ninguém classificou seu nível de satisfação como ruim; os níveis regular e ótimo ficaram em patamares aproximados.

Dentre os professores atuantes nas escolas integrais, o que mais lhes agrada é o fato de passar mais tempo na escola “porque possibilita um melhor aprendizado dos alunos em decorrência da realização de atividades mais elaboradas e pela melhor assistência às dificuldades dos alunos” (R39), “oferece um horário que me dá condições de pesquisar, preparar as aulas, corrigir os trabalhos aplicados em sala de aula” (R40), além disso, é “gratificante permanecer em uma única escola durante o dia, pois passamos a conhecer melhor nosso alunado e conseqüentemente há uma melhoria no aprendizado dos alunos” (R41).

Convém destacar, como disse um professor, que “o resultado da aprendizagem melhorou, mas ainda falta melhorar a escola como um todo para que possa acolher melhor alunos e profissionais da educação” (R42), além disso,

[...] há falhas no sistema que não o tornam ótimo, como a estrutura física da escola que de certa forma, não oferece condições bem estar aos alunos, como espaço para tomarem banho, local para repousarem após o almoço, pessoal que possa atender alunos que alguns vezes têm necessidade de ajuda como psicólogos ou profissionais da área (R43).”

A precariedade da estrutura física da escola é um dos itens mais citados para o professor justificar sua escolha do nível de satisfação referente à escola integral. Há depoimento que atesta a inobservância dos padrões mínimos de instalações físicas requeridos pelo Programa, como por exemplo:

“Para esse programa dar certo em MINHA ESCOLA¹⁹, digo em MINHA ESCOLA, seria necessário pelo menos um mínimo de estrutura. O espaço físico é precário, não temos banheiros para nossos alunos tomarem banho, não temos armários para que os mesmos possam guardar seus objetos, não temos quadras esportivas, muitas vezes os alunos não comem a comida servida na escola e passa o dia todo sem se alimentar, por falta de uma segunda opção. E o pior é saber da diferença existente de uma escola para outra. Umas têm estrutura voltada para o programa e outras não (R44).”

De forma similar, percebe-se em algumas respostas o sentido de que o Programa está “muito diferente do esperado e com o passar dos anos está

¹⁹ Grifo do autor.

muito distante da proposta que nos foi passada” (R45). “O Programa de Educação Integral precisa urgentemente de mudanças para garantir sua qualidade: Espaço físico adequado, alunos com perfil para o Programa Integral, construção de laboratórios, refeitório, banheiros, auditório, etc.” (R46). Neste depoimento há uma referência que chama a atenção para o caráter elitista e classificatório que o Programa possa ter assumido em determinado momento de sua trajetória: “alunos com perfil para o Programa”. Haveria, portanto, alunos sem perfil para o Programa que não poderiam ou deveriam ser atendidos por ele.

A relação educador-educando, tão valorizada pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa, surge nas respostas a estes questionários em vários itens, sempre com o enfoque de que “nos familiarizamos com os educandos, podemos nos dedicar com mais afinco a cada um deles por estar integralmente com os mesmos todos os dias” (R47), ou que “existe uma interação muito importante entre o estudante e o professor, o que faz com que sejamos menos conteudistas e mais participantes do processo de construção do conhecimento para ambas as partes” (R48).

Uma situação contraditória para o professor é a questão do caráter conteudista da proposta pedagógica do Programa. O Professor Antonio Carlos Gomes da Costa, na fundamentação da educação interdimensional, afirma que:

O professor não pode refugiar-se nas suas obrigações funcionais, cumprir sua rotina, seus horários e ir embora, abrindo mão do seu papel de educador. Não pode ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos. O papel do educador, além de transmitir conhecimentos, é exercer uma influência positiva sobre os alunos e prepará-los para a vida. (COSTA, 2001, p.90)

Ao mesmo tempo, professores atuantes no Programa afirmam que “o Programa de Educação Integral precisa atuar para que não seja algo só conteudista, mas também possa ser um lugar (Escola) onde o aluno desenvolva aptidões como dança, música e teatro” (R49), “porque a escola deveria abranger mais as áreas do esporte, arte, música, dança, teatro (horários reservados). Tudo isso ajuda a melhorar o desempenho dos alunos nas outras matérias” (R50). E mais, “precisamos de uma reformulação no currículo. Nossos estudantes e nós professores estamos sobrecarregados com tanto

conteúdo, muitas vezes desnecessários” (R51). Há uma constatação de que “a carga horária é muito grande, impossibilitando o professor de preparar boas aulas, [...] O período em que os alunos passam na escola, somente com aulas, torna-se algo cansativo e desmotivador para eles, que são jovens” (R52).

A respeito da discussão sobre os currículos, convém destacar que programas federais como o ProEMI, por exemplo, são:

[...] uma estratégia e, também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas (BRASIL, 2014, p.4).

Essas colocações remetem à discussão anterior sobre Educação Integral e Educação em tempo Integral, em que se destaca que o modelo pernambucano “considera o quantitativo de aulas o meio mais adequado para a garantia da preparação do estudante para a vida além da escola” (COSTA, 2011, p.37). Além disso, é recorrente nos depoimentos dizer que o Programa prepara para a Universidade, indicando que, na prática, a intenção é preparar os jovens para competirem a uma vaga na Universidade, como demonstra as falas a seguir: “Bom [...] ver nossos alunos aprenderem mais, não estar fora da sala de aula e o mais gratificante é saber que estão estudando para cursar uma universidade” (R53), ou ainda “apesar de a educação precisar avançar, há muitas oportunidades para que os alunos possam chegar à Universidade” (R54).

Nesse sentido, convém ressaltar que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 22 (Lei nº 9394-96, BRASIL, 1996) como a parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.20).

O Ensino Médio deve, portanto, responder ao desafio de atender as demandas de acesso ao trabalho e continuidade de estudos, com competência e compromisso, consolidando as dimensões constituintes do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura. Isso implica uma nova concepção dessa etapa de

ensino como uma unidade indissolúvel, capaz de desenvolver as diversas dimensões do ser humano visando a formação humana integral.

No contexto atual, com as novas demandas da sociedade do conhecimento, a necessidade de formação de um novo profissional com habilidades e competências que ultrapassem o saber fazer mecanicamente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são a novidade que indica a direção para a definição de um currículo mais atrativo e flexível, “capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda a multiplicidade de interesses dos jovens” (MOEHLECKE, 2012, p.53).

As DCNEM apontam para o currículo integrado, elegendo as dimensões do trabalho, ciência, cultura, tecnologia como base da proposta e desenvolvimento curricular. Segundo Santomé, citado por Abreu, o currículo integrado permitiria:

Trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes e/ou situados nas fronteiras das disciplinas; favorecer a atuação e formação de professores-pesquisadores; a adaptação aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos; além de analisar a análise de problemas e a busca de soluções. (SANTOMÉ, 1998, apud ABREU, s/d, p.2).

As DCNEM dão respaldo a uma organização curricular integrada, em consonância com as diferentes juventudes do ensino médio, levando em conta a necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, partindo da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, e, pressupondo a ausência de hierarquização entre saberes, áreas, disciplinas (BRASIL, 2013, p. 8 e 9).

Assim, o estudante de Ensino Médio, numa visão emancipatória, deve ter a possibilidade de escolha entre a continuidade de estudos e o acesso ao mundo do trabalho, e, estar preparado para isso.

Cumprir destacar que “o reconhecimento do professor como sujeito e protagonista desse novo desenho curricular representa uma possibilidade de êxito do projeto a ser construído” (BRASIL, 2013, p.38) por cada escola.

A valorização e o reconhecimento do professor, por meio das formações e retorno financeiro, são aspectos presentes nas justificativas quanto ao nível

de satisfação relativo ao Programa, como se pode constatar no depoimento seguinte:

“Não escolho a opção "ótimo" por perceber que o programa tem perdido a qualidade nos últimos anos. A secretaria responsável pelo Programa não tem dado a devida atenção aos professores que estão ingressando atualmente nas escolas integrais. Em anos anteriores havia uma preparação para os professores que trabalham no sistema, hoje isso não existe mais. Afirmando isso por já estar no segundo ano no programa, depois do meu retorno, e ainda não houve nenhuma formação específica para os professores, especialmente no que se refere à educação interdimensional (R55).”

Um importante aspecto é levantado neste depoimento acerca da “atenção aos professores” que é ratificada por outros testemunhos transcritos a seguir:

“Penso que no início as coisas funcionavam melhor: fiscalizações, cobranças, formações continuadas, material didático, etc. Há uns dois anos isso caiu muito. Além disso, fico indignada com o laboratório de informática que não serve aos alunos porque não há pessoas preparadas para isso. Faltam pessoas também para auxiliar a gestão. Apenas um educador de apoio não é o suficiente (R56).”

“Após 5 anos venho percebendo um certo descaso com algumas questões, por exemplo a gratificação, que hoje não faz jus ao nosso trabalho que é grandioso. Outra questão que nos deixa apreensivos, é não incorporar a gratificação uma vez que o desconto do FUNAFIN é em cima do salário total (R57).”

“Hoje eu não vejo muita vantagem, não temos mais incentivo salarial (R58).”

Verifica-se então que o incentivo financeiro que se constituiu e ainda se constitui em um dos maiores atrativos do Programa, tem se desgastado por não ser atualizado e por estar limitado por um teto salarial para a classe. Esta constatação está diretamente relacionada com a detecção feita anteriormente de que, na GRE Vale do Capibaribe, saiu mais professores do Programa nos últimos anos. Além disso, outros fatores expressos na declaração abaixo, de um professor atuante em escola integral, indicam os desafios que vem se concentrando nas escolas integrais, inquietando e desestabilizando o professor:

“Embora, como dito, acredite na proposta educativa do Programa de Educação Integral, enfrentamos ainda, diariamente, muitos desafios desde sua implementação, como: gratificação estagnada e não incorporada aos vencimentos, salas de aulas super lotadas, falta de estrutura física adequada, falta de formação continuada com enfoque na proposta do Programa, dupla jornada (conciliação com a escola regular), carga horária excessiva (incompatível com a disponibilidade para planejamento), assédio moral e pressão psicológica (dada a cobrança por resultados que nem sempre são da responsabilidade do professor), etc... (R59).”

Ao mesmo tempo, professores egressos inquiridos sobre seu nível de satisfação com o Programa, enquanto nele trabalhou, apresentaram dentre seus testemunhos o seguinte:

“Tenho ouvido de muitos colegas que nas escolas integrais há muita cobrança. Não concordo com essas falas. Em geral as cobranças são: Cumprimento do currículo mínimo (Proposta pedagógica do Programa integral) e Cumprimento dos dias letivos. Vejo que é nosso dever cumprir tudo isso (previsto nos documentos que regulamentam a educação em nosso país). O problema é que nas escolas regulares, em geral, há uma maior "flexibilidade" nesse cumprimento. Não classifiquei como ótimo, pois considero que o Programa deveria investir mais na formação dos professores, além de avaliar o trabalho pedagógico dos mesmos com mais seriedade, dando-lhes suporte, quando necessário, para uma educação de qualidade acontecer (R60).”

Sobre a formação docente no Programa Integral, 92% (noventa e dois por cento) dos professores afirmam que há oferta de formação continuada e que participam destas formações, corroborando o que disse o Secretário Executivo de Educação Profissional em sua entrevista: de que todo professor do Programa participa da formação sobre educação interdimensional, além das formações gerais ofertadas pela Secretaria de Educação. Porém, mediante os depoimentos, dos próprios professores, constantes neste trabalho acerca dos desafios enfrentados pelos educadores nas escolas integrais, há que se implementar uma política mais consistente de formação docente na rede de escolas integrais.

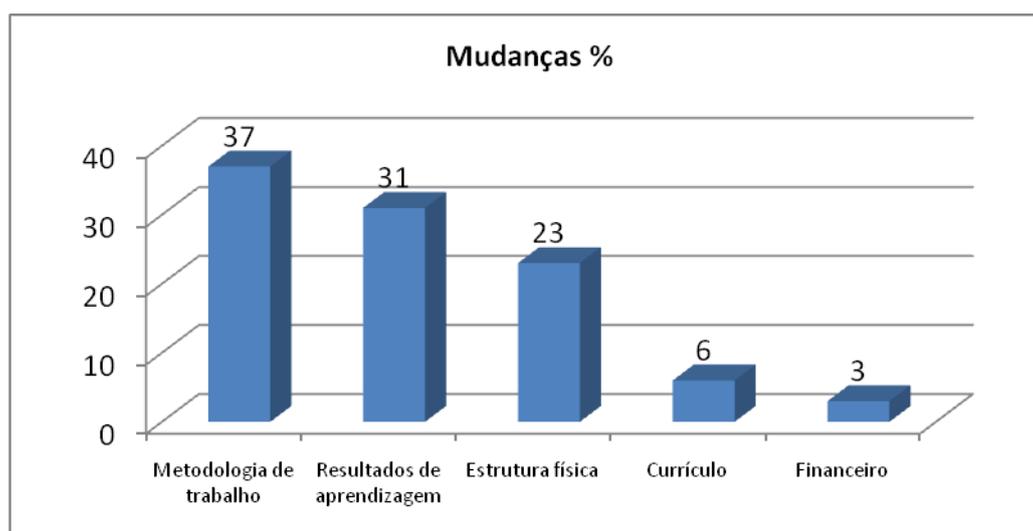
Enfim, ao justificar seu nível de satisfação em relação ao Programa, os professores apresentaram razões do porquê não colocar ótimo ou bom, dando

pistas importantes sobre os desafios para o ingresso e permanência deles no Programa.

1.2.3 2.3.3 O professor no Programa de Educação Integral: Desafios e perspectivas

Estando em uma escola que passa a ser integral ou ingressando numa escola integral, o professor percebe várias mudanças que atingem diretamente seu dia a dia, como no de toda a comunidade escolar. Dentre estas mudanças, a mais perceptível para os professores consultados por meio dos questionários, foi a metodologia de trabalho, como indica o Gráfico 19.

Gráfico 19: Mudanças ocorridas na escola após a adesão ao Programa de Educação Integral (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Dentre as mudanças relacionadas com a metodologia de trabalho citadas pelos professores questionados estão: (1) o aumento do tempo de permanência de alunos e professores na escola, (2) maior envolvimento com o bem estar dos alunos presentes na escola em tempo integral, (3) melhor articulação entre as áreas de conhecimento, (4) mais facilidade em articular trabalhos e conteúdos, (5) maior comprometimento por parte dos professores com a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil conforme destacado nos discursos abaixo: “maior comprometimento dos estudantes com a escola e com o estudo, os docentes dedicam-se mais no planejamento das aulas e dos eventos, etc” (R61), promoção de atividades de estímulo aos estudos, “alunos

nas salas – professores mais responsáveis” (R62), professores conhecem melhor seus alunos, maior contato entre escola e família, além de outras como as descritas nos depoimentos a seguir:

“Dias letivos são contemplados, conteúdos são vivenciados e os educandos podem participar de uma escola que se preocupa não só com a formação profissional, mas com a formação integral (R62).”

“Horário sem faltar um minuto; só saímos na hora certa, não podemos faltar a não ser que o colega do programa possa substituir; alunos que não podem sair para almoçar em casa e muitos ficam com fome, pois não comem ou por vergonha ou porque não gostam da comida apesar de ser boa, observo também uma aprendizagem maior dos alunos que gostam pois tivemos o ano passado um índice de aprovação bom no vestibular (R63).”

O professores sinalizaram em suas falas que não houve monitoramento psicopedagógico.

Os fatores citados pelos professores relacionados à metodologia de trabalho refletem as mudanças que impactaram diretamente sua antiga rotina, pois o que foi colocado em quase totalidade das respostas constituem deveres profissionais a serem cumpridos normalmente.

Quanto aos resultados de aprendizagem, os educadores destacam que, alunos e professores permanecendo na escola por mais tempo, pode incidir em uma aprendizagem mais significativa. Reconhece-se a importância da ampliação do tempo escolar para a melhoria do processo educativo, o que é ratificado na fala dos professores questionados.

Fatores relativos às mudanças no currículo como: aumento considerável na carga horária, especialmente nas ciências da natureza, matemática e língua portuguesa, outros relativos à organização do trabalho pedagógico como cumprimento fiel do calendário e carga horária diária e anual, melhor aproveitamento do tempo pedagógico, disciplinamento das aulas atividade, além de outros ainda voltados aos investimentos em infraestrutura e materiais, resultaram em melhoria na aprendizagem elevando os índices nas avaliações externas e aumentando o número de aprovados em vestibulares. Essa informação é ratificada pelo secretário que afirma que as “médias do Idepe

alcançadas pelas escolas Integrais supera o IDEB projetado para Pernambuco em 2021, que é de 4,1” (DUTRA, 2014, p.135).

Um dos professores egressos lembrou:

“A mais significativa [mudança] foi a redução do número de turmas e conseqüentemente de alunos. Com isso, muitos professores tiveram que deixar a escola. Por outro lado, o trabalho mais específico (só com o Ensino Médio) deixou a escola mais focada em um alvo, melhorando assim seus índices educacionais (R64).”

Esse comentário confirma a conjuntura de queda do número de alunos observada no exemplo da EREM Severino Farias apresentado anteriormente, como também de elevação dos índices educacionais.

As mudanças realizadas na estrutura física das escolas integrais no sentido de alcançar os padrões básicos de infraestrutura para a rede física estabelecidos pelo Programa é um dos aspectos mais visivelmente percebidos na transformação em uma escola integral.

Segundo Dutra (2014, p.48) “as escolas são pensadas de acordo com a demanda do município para o ensino médio, podendo ter escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios [...] refeitório, biblioteca e quadra coberta”. Muitos professores citaram a construção de refeitório, auditório, ampliação dos espaços, adaptação de laboratórios, melhoramento no aspecto físico.

Além da metodologia de trabalho, dos resultados de aprendizagem, e da estrutura física, alguns aspectos de mudança no currículo também foram citados pelos professores. Uma mudança curricular que repercutiu diretamente no trabalho do professor foi a implantação de uma nova matriz curricular, conforme a Instrução Normativa nº 01, de 28/02/2012 (SEE – PERNAMBUCO, 2012) que “estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória nessa etapa de ensino de 2.400 horas para 4.500 horas nas escolas de jornada integral e 4.000 h para as de jornada semi-integral” (DUTRA, 2014, p.48). Os professores referem-se ao aumento das aulas de laboratório, as de língua portuguesa e matemática, mas também à sua elevada carga horária regencial.

Paradoxalmente nesta questão das mudanças ocorrentes nas escolas integrais que são mais percebidas pelos professores, o item menos citado foi o incentivo financeiro, com apenas 3% (três por cento) das respostas. Como se pode ver nos gráficos 14 e 15 anteriores, a melhoria salarial foi o segundo

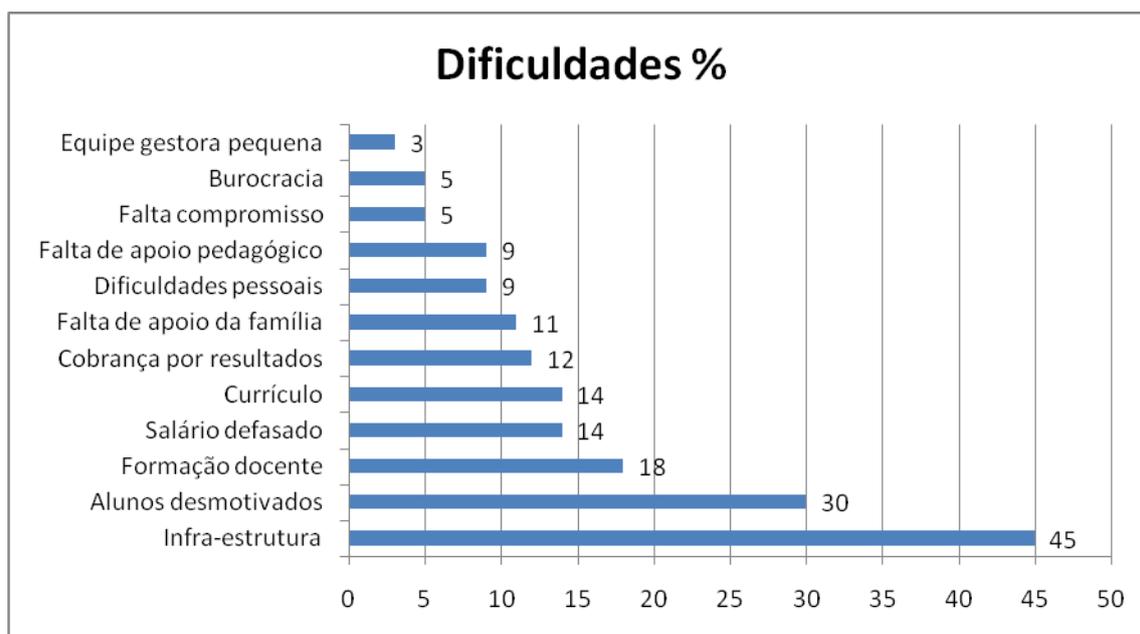
motivo mais citado tanto para o ingresso como para a permanência do professor no Programa. Além disso, a metodologia de trabalho adotada pelo Programa não é uma forte razão para o ingresso e permanência do professor, embora seja a mudança mais fortemente por ele identificada.

Pode-se considerar a hipótese de que não há uma correspondência entre as motivações para o ingresso e permanência no Programa e as mudanças efetivamente percebidas pelo professor após a implementação do Programa na escola. Pode haver alta expectativa por parte do professor quanto ao incentivo salarial, mas, ao ingressar no Programa, é a metodologia de trabalho que repercute mais na sua rotina docente. Daí a importância do cuidado e atenção a serem dispensados pelo Programa ou pela GRE à formação continuada e acompanhamento pedagógico deste professor que acredita na possibilidade de contribuir para a formação humana integral, porém necessita de um ambiente físico que favoreça a permanência de alunos e professores durante todo o dia na escola, como também uma vivência pedagógica orientada seguramente.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas integrais, destaca-se a infraestrutura inadequada. Ao mesmo tempo em que as mudanças na infraestrutura das escolas integrais são identificadas por 23% (vinte e três por cento) dos professores, conforme Gráfico 19 anterior, também surge como um dos mais importantes desafios a serem enfrentados pelos professores, pois que o padrão básico para a rede física ainda não foi alcançado por todas as escolas na GRE Vale do Capibaribe.

As dificuldades citadas pelos professores questionados são identificadas no Gráfico 20, a seguir, em valores que indicam o percentual de educadores que citou cada dificuldade. Foi considerado o total de professores atuantes e egressos equivalente e sessenta e seis respondentes. Porém, cada professor geralmente citou mais de uma dificuldade em sua resposta. Os comentários dos professores foram consolidados de acordo com a similaridade em doze itens anunciados no Gráfico 20.

Gráfico 20: Desafios enfrentados pelos professores nas escolas integrais



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Entre os desafios apontados pelos professores nas escolas integrais, a infraestrutura foi a mais citada com 45% (quarenta e cinco por cento) dos professores entrevistados, ou seja, por 30 (trinta) professores dentre os 66 respondentes. Neste item estão incluídos a falta de material dos laboratórios ou mesmo ausência de laboratórios, o sinal precário de internet, escassez de material didático para trabalhar com o aluno, espaço físico insuficiente, alguns ambientes da escola muito pequenos ou adaptados, falta de quadra coberta, refeitório e auditório, e falta de ambiente para o repouso entre os turnos.

Além da infraestrutura ainda precária em muitas escolas integrais na GRE Vale do Capibaribe, os professores tem diante de si alguns outros desafios. Dentre os respondentes, vinte (equivale a 30%) citaram dificuldades com os estudantes, e, novamente aqui surge, nos comentários de cinco professores, a expressão “alunos sem perfil para o Programa” já citado e analisado anteriormente. A falta de motivação, de compromisso, de interesse para os estudos, a “falta de base”, a indisciplina são alguns aspectos mencionados pelos professores. Contudo, alguns comentários apontam para a questão da falta de desejo do próprio estudante em estar numa escola integral, a exemplo do seguinte relato transcrito:

“como também não é dado ao aluno o poder de escolha em relação a estudar em escolas integrais ou não. Percebo isto nas conversas com os alunos, quando muitos nas suas falas , expõem que estão ali, porque foram ‘obrigados’, ou seja,

trabalhar com jovens arredios ao sistema integral é difícil para todos professores. Apesar de tudo isso, não desisto e procuro no meu dia a dia incentivá-los a buscar a realização de seus sonhos, pois esse é o meu trabalho como professora, mostrar caminhos” (R66).

Essa é uma questão que pode gerar novas pesquisas, visto que é fato verificável em algumas cidades da GRE Vale do Capibaribe, a relutância dos jovens em se matricularem nas escolas integrais.

Os professores reconhecem que a escola integral requer uma ruptura de paradigmas e de rotinas, como se pode perceber no comentário a seguir: “As dificuldades enfrentadas ainda estão na falta de cultura de estudo por parte dos discentes que se chocam com a realidade de maiores cobranças de desempenho” (R67).

A formação docente é um aspecto de fundamental importância. Como diz Freire (1997, p.102) “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Sobre a segurança, Paulo Freire faz uma relação com a autoridade docente, chegando a afirmar que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1997, p.103). E acrescenta:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1997, p.103).

Também os professores se ressentem de “nenhuma abertura para o professor ingressar em um mestrado ou doutorado sem ter que deixar o Programa” (R68), além da carência de uma política de formação continuada com regularidade e de incentivo à continuidade de estudos.

A gratificação defasada e questões relativas ao currículo foram citadas como desafios a serem enfrentados nas escolas integrais por, igualmente, 14% (quatorze por cento) dos professores.

O incentivo salarial tem sido recorrentemente questionado. O professor que busca o Programa espera receber uma gratificação de localização especial equivalente a 159% do salário base nas escolas semi-integrais e 199% nas escolas integrais; é o que se propaga. Contudo, a Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008, afirma em seu Artigo 5º, § 4º:

A gratificação de localização especial prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas "a" e "b" da Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, e alterações, será concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral, ora instituído.

A referida Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, define em seu Artigo 3º, inciso I:

a) os professores localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,99 (um vírgula noventa e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 2.032,00 (dois mil e trinta e dois reais);

b) os professores localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio com jornada parcial de 32 (trinta e duas) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,59 (um vírgula cinquenta e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 1.623,00 (um mil seiscentos e vinte e três reais).

Há, portanto, um limite nas gratificações por localização especial em escolas técnicas e de referência que inviabiliza a esperada gratificação de acordo com os percentuais expressos anteriormente. Isso desmotiva o professor que vê nas escolas regulares a possibilidade de ter tempo disponível para assumir outro vínculo ou realizar outros trabalhos reforçando sua renda. Esta é uma tendência observada quando se pergunta aos professores egressos sobre as vantagens de trabalhar em escola regular, como mostra o depoimento transcrito a seguir:

“No meu caso passei a trabalhar apenas um turno. Voltei a ter tempo pra acompanhar minhas filhas de perto na escola e na vida delas como um todo. Voltei a ter final de semana, noites bem dormidas. Tempo pra planejar aulas, sem tomar do tempo da minha família. As aulas atividades na escola são realmente para planejar aulas, atividades, organizar cadernetas. E, raramente preciso fazer algo de trabalho em casa”. (R69).

A respeito das questões de currículo citadas pelos professores, cumpre esclarecer que se referem principalmente ao excesso de conteúdos conceituais a serem trabalhados, falta de espaço e tempo para conteúdos atitudinais e artes, esportes, dança, atividades culturais, carga horária regencial excessiva (para alunos e professores) o que implica sobrecarga de atividades para o professor.

Outras dificuldades foram citadas pelos respondentes, tais como: cobrança por resultados (12%), falta de apoio da família (11%), dificuldades pessoais (9%), falta de apoio pedagógico (9%), falta de compromisso (5%), burocracia (5%), equipe gestora pequena (3%). Entretanto, entende-se que se foram contempladas em um plano de ação educacional as dificuldades de maior índice de ocorrência dentre as respostas dos professores acerca das dificuldades encontradas nas escolas integrais, deve-se melhorar significativamente a atratividade do Programa para os professores.

Convém salientar a importância de o professor acreditar na proposta de educação integral, como ele próprio afirmou ao ser inquirido sobre as razões do seu ingresso no Programa, e de considerá-la caminho e processo para se alcançar perspectivas de melhoria da educação.

Nesse contexto, uma proposta de intervenção educacional deve contemplar as dificuldades apontadas, referentes à infraestrutura insuficiente, alunos desmotivados, gratificação “congelada”, formação docente intermitente, currículo “conteudista”. Como também, é oportuno que se conceba este Plano buscando potencializar as motivações para os professores permanecerem nas escolas integrais como a melhoria dos resultados de aprendizagem, e, consolidar a metodologia de trabalho como a mudança mais impactante citada pelos professores, por ocasião da transformação de uma escola em EREM.

Isso posto, tem-se no Capítulo 3, a seguir, uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao contexto analisado.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) tendo em vista os achados da pesquisa realizada. Essa investigação buscou verificar como se deu o envolvimento dos professores na implementação do Programa de Educação Integral na GRE Vale do Capibaribe a fim de compreender porque está ocorrendo um declínio na adesão dos professores ao Programa.

Objetiva-se com este PAE contribuir para a garantia da qualidade social da educação integral ofertada pela rede estadual de Pernambuco, favorecendo o ingresso e a permanência do professor no Programa de Educação Integral.

Os sujeitos desta pesquisa são atores do processo educacional que estão localizados nos dois “lados da moeda” da educação integral: professores que estão no interior da escola executando o Programa e gestores da Secretaria que normatiza, planeja, monitora e avalia, fora da escola. Nem sempre o olhar, a perspectiva coincidem. O provável é que o ponto de vista de cada um revele cenários diferentes, porém, um olhar sobre a realidade mostra que nenhuma mudança significativa no ensino, na educação, como a prevista na política de educação integral de Pernambuco, acontece sem que o professor assuma essas mudanças a partir de uma adesão de crenças e atitudes, pois, se não acredita, não se engaja efetivamente. Daí porque é tão essencial considerar a perspectiva dos professores na elaboração deste PAE, considerando os desafios apontados pelos próprios professores. Todavia, o foco deste PAE volta-se aos gestores da política: o gestor da SEEP e o gestor da GRE, posto que as medidas propostas requerem este nível de competência deliberativa.

Os relatos dos professores atuantes e egressos do Programa acerca das razões que o levaram a ingressar e a permanecer ou se desvincular da escola integral, das mudanças mais marcantes que ocorrem na rotina escolar e docente após a adesão da escola ao Programa, e, principalmente das dificuldades enfrentadas pelos professores ao ingressarem nas escolas integrais, forneceram elementos relevantes para a elaboração deste PAE.

Procura-se nesta proposta de intervenção educacional contemplar as dificuldades apontadas pelos professores referentes à precariedade da infraestrutura, à relação professor x aluno considerando a ocorrência da desmotivação e desinteresse, à insatisfação quanto ao incentivo salarial, à falta

de regularidade e consistência nas formações docentes, à pesada carga de aulas curriculares. Cumpre também lembrar que é determinante neste PAE o fortalecimento das motivações para os professores permanecerem nas escolas integrais como a melhoria dos resultados de aprendizagem, e, se consolide a metodologia de trabalho como a mudança mais impactante percebida e vivenciada pelos professores, por ocasião da transformação de uma escola em EREM.

3.1 Algumas descobertas

Ao longo desta pesquisa foi possível verificar que, paralelamente à ampliação do número de escolas integrais em Pernambuco, ocorreu também a mudança no delineamento do Programa, posto que deixou-se de atender alguns requisitos presentes no desenho original do Programa de Educação Integral em Pernambuco, como por exemplo: os cargos comissionados deixaram de ser ocupados, as vagas para professores deixaram de ser preenchidas obrigatoriamente com professores da rede, o monitoramento psicopedagógico deixou de ser realizado sob a coordenação da SEEP, as instalações físicas das escolas de referência não alcançaram o padrão básico de rede física proposto para estas escolas, a gratificação de localização em escola integral deixou de ser atrativa pois, numericamente não equivale ao propagado percentual, de 199% (cento e noventa e nove por cento) para profissionais localizados nas escolas integrais de referência ou técnicas, e, de 159% (cento e cinqüenta e nove por cento) para profissionais localizados em escolas semi-integrais.

Este contexto, gradativamente nos últimos anos, justifica coerentemente outra constatação percebida: no âmbito da GRE Vale do Capibaribe, a permanência no Programa é maior dentre os professores que ingressaram há mais de três anos, ao passo que, os egressos saíram do Programa após um a dois anos de trabalho nas escolas integrais, tendo ocorrido seu desligamento, em metade dos casos, neste último ano. Este fato atesta que o Programa tem se tornado menos atrativo, pelo menos, nos dois últimos anos, como também alimenta a discussão acerca da dualidade quantidade X qualidade em educação, temática que gera outras pesquisas.

Constatou-se nesta pesquisa que, além de ser motivado pela melhoria salarial, o professor ingressa no Programa principalmente porque acredita em

sua proposta pedagógica, tendo no desenvolvimento da proposta de educação integral um grande desafio profissional que o mobiliza e o provoca. Contudo, é o alcance de melhores resultados que o instiga a permanecer integrado ao Programa. Isso pode significar que a seriedade, a disciplina com que a proposta pedagógica é executada, a organização e o sucesso dos alunos, ao lado dos melhores salários, são os fatores que mais agregam os professores ao Programa.

Convém ressaltar alguns aspectos revelados pela pesquisa que devem passar a ser considerados na inclusão dos professores ao Programa. É importante que sejam levados em conta os direitos individuais e as necessidades dos profissionais de poderem tratar da saúde, fazer cursos, gozar licença prêmio, sem que sejam desvinculados do Programa perdendo, desse modo, a gratificação.

A pesquisa detectou que a estrutura precária das escolas e a desvalorização do salário foram os principais motivos que levaram os professores a não considerarem ótimo o seu nível de satisfação em relação ao Programa. Coerentemente, a infraestrutura insuficiente também foi a dificuldade mais mencionada pelos professores, seguida de “alunos desmotivados”, “salário defasado”, e “formação docente”, além de muitos elementos referentes ao currículo como: excesso de conteúdos, carga horária excessiva, falta de incentivo para prática de esportes e atividades culturais. Apesar de se reconhecer que houve investimentos na rede física do estado, ainda há muito o que fazer para as escolas ofertarem um ambiente apropriado para que estudantes e professores nelas permaneçam durante todo o dia; o padrão mínimo da rede física precisa ser atendido por todas as unidades escolares. Ainda há escolas na GRE Vale do Capibaribe funcionando com infraestrutura precária.

3.2 PROPOSTAS

Tendo em vista as dificuldades mencionadas pelos professores e os fatores que mais mobilizam a sua permanência nas escolas integrais, procurou-se levantar algumas propostas de ações a serem estabelecidas e fomentadas pela GRE e pela SEEP, a fim de que as escolas, especialmente os professores, tenham fortalecidas as perspectivas de uma real educação com

qualidade social, em um ambiente físico e socialmente favorável ao desenvolvimento desta educação.

O PAE ora anunciado abrange intervenções a serem concretizadas dentro do âmbito profissional da pesquisadora, atual responsável pela gerência da GRE Vale do Capibaribe, locus de realização da pesquisa, e outras ações a serem sugeridas pela GRE, na pessoa da sua gestora, à SEEP e SE/PE, considerando a importância da sua execução para o êxito da educação integral no Estado.

Embora esse Plano esteja fundamentado na realidade detectada na GRE Vale do Capibaribe, a proposta recomendada poderá ser implementada nas demais regionais em todo o Estado.

3.2.1 Ação 1: Recuperação da Rede Física

Segundo Dutra (2014, p.48), com a implantação do Programa de Educação Integral em Pernambuco “foram estabelecidos padrões básicos para a rede física”. Como dito anteriormente, de acordo com a demanda do município para alunos do ensino médio, as escolas integrais podem ter nove, doze, quinze ou dezoito salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, Informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta. Este é o padrão. As carências apresentadas pelos que convivem com os estudantes no ambiente físico das escolas, os professores, acrescentam a estes itens a necessidade de banheiros em quantidade suficiente para o banho dos alunos em épocas mais quentes, áreas de lazer e descanso, ambientes para o desenvolvimento de atividades culturais, e outros ambientes com espaço adequado para a realização de atividades pedagógicas como sala de professores e sala de coordenação.

É importante ressaltar que “o ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (KOWALTOWSKI, 2011, s.p.). Assim, a criação de espaços que facilitem a aprendizagem deve ser uma preocupação na formatação de um projeto arquitetônico de escola, afinal, a escola não é composta apenas de salas de aula, mas de espaços para estudos individuais e em grupo, áreas para o desenvolvimento de atividades artísticas, científicas e culturais e espaços para convívio e alimentação humanizados.

De acordo com Kowaltowski (2011, s.p.) “sabe-se que o projeto de ambientes de aprendizado pode ter um impacto significativo na frequência e no comportamento dos alunos”. Até mesmo os funcionários e professores podem se sentir mais valorizados e estimulados ao trabalharem em edifícios bem projetados, ambientes construídos convidativos, funcionais e confortáveis.

As inquietações dos professores respondentes a essa pesquisa acerca da precariedade da rede física das escolas corroboram as afirmações de Kowaltowski (2011, s.p.) quando alega que “as escolas são instituições importantes, e o investimento na qualidade do ambiente reflete diretamente sobre os seus usuários e influencia os níveis de aprendizagem. O ambiente físico pode ser um aliado ao ambiente humano”.

Diante dessas reflexões, propõe-se um plano de ação visando minimizar a questão da fragilidade da rede física das escolas integrais da GRE Vale do Capibaribe, a seguir.

Quadro 4: Ação 1

PLANO DE AÇÃO: Recuperação da rede física	
O que será feito	Adequação da rede física existente procurando alcançar o padrão básico de infraestrutura e atender as necessidades de espaços e ambientes propícios ao desenvolvimento da proposta de educação integral em todas as escolas de referência.
Por que será feito	Para atender às necessidades de alunos e professores de disporem de ambiente construído adequado ao desenvolvimento das atividades educativas.
Onde será feito	Nas escolas jurisdicionadas à GRE Vale do Capibaribe.
Quando será feito	Durante todo o ano de 2015.
Por quem será feito	Será realizada pela Equipe Regional da GRE Vale do Capibaribe responsável pelo Fundo de Manutenção.
Como será feito	Identificando, por meio de um levantamento detalhado, as escolas com maior precariedade na rede física e estabelecendo prazos e mecanismos viáveis para atender prioritariamente as escolas mais deficitárias, como também toda a rede. Este diagnóstico deve ser feito pela GRE Vale do Capibaribe, utilizando a estrutura e as informações captadas pela Unidade de Gestão da Rede (UGR) e utilizando os recursos do Fundo de Manutenção da Rede, além de buscar junto ao Setor de Engenharia da SEEP/SE recursos necessários às reformas e manutenções às escolas.
Quanto custará fazer	O recurso disponibilizado para manutenção das escolas da GRE no ano de 2015 R\$ 1.650.000,00 (um milhão seiscentos e cinquenta mil reais).

3.2.2 Ação 2: Formação de professores

Segundo Bandeira (s/d, p.4), “a formação dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação”. Dentre os professores respondentes a esta pesquisa, 18% (dezoito por cento) citam questões referentes à formação como desafios a serem superados nas escolas integrais.

Não há dúvidas de que “pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade” (BANDEIRA, s/d, p.2). O educador Paulo Freire (1996 apud BANDEIRA, s/d, p.2), já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Certamente a formação não se dá por simples acumulação de conhecimentos, mas envolve uma conquista gerada com muitas ajudas: dos livros, dos mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. “Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo” (BANDEIRA, s/d, p.4).

O Professor Antônio Carlos Gomes da Costa considera que os educadores devem estar dispostos “se quisermos ensinar, a seguir aprendendo ao longo de toda a nossa vida” (COSTA, 2001, p.35). Sobre a formação do professor, alerta:

Uma decisão muito importante frente às novas realidades é chamar a si a responsabilidade pelo seu próprio processo de educação permanente. É uma temeridade, nos dias de hoje, uma pessoa deixar a sua atualização humana e profissional nas mãos da área de recursos humanos da organização para qual trabalha. O novo entendimento é que esta é uma função indelegável no novo mundo do trabalho. A idéia é que cada pessoa administre ela própria o desenvolvimento de suas habilidades. Se esta é uma regra que vale para todos, para o professor ela é particularmente verdadeira (COSTA, 2001, p.35).

Com intenção de oportunizar um processo de formação continuada de professores voltado à atualização de conteúdos específicos de cada componente curricular da base comum, para que se reflita sobre questões conceituais e teórico-práticas, e, favorecendo o uso do erro como parte do processo de aprendizagem, a pesquisadora propõe para a GRE Vale do Capibaribe, âmbito da sua competência profissional, ações de formação de professores direcionadas a todas as escolas da sua jurisdição, e não apenas

as prioritárias²⁰. Essas ações são propostas na perspectiva de entendimento de que é preciso proporcionar aos educadores momentos de interação, estudo, reflexão, elaboração e socialização de práticas exitosas, superação das dificuldades e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. O plano de formação e acompanhamento pedagógico relatado a seguir, contempla inicialmente os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, e, servirá de base para a organização de planos de formação continuada nos demais componentes.

Quadro 5: Ação 2

PLANO DE AÇÃO: Formação de Professores	
O que será feito	Formação Continuada em Serviço para Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio
Por que será feito	Para realizar um estudo teórico/prático sobre os conteúdos e as práticas realizadas nas aulas dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, considerando o currículo integrado, a interdisciplinaridade, a contextualização, bem como os resultados das aprendizagens revelados nas avaliações internas e externas.
Onde será feito	Nas escolas jurisdicionadas à GRE Vale do Capibaribe.
Quando será feito	Durante todo o ano de 2015.
Por quem será feito	Será realizada pelos formadores da Unidade de Desenvolvimento do Ensino (UDE) da GRE Vale do Capibaribe.
Como será feito	Visitando as escolas para diagnosticar as dificuldades encontradas pelos professores quanto à aprendizagem dos alunos; Orientando a aplicação de testes e análise das questões e dos resultados, tendo em vista a aplicação do SAEPE e ENEM. Orientando a elaboração de um plano de metas e ações por cada unidade escolar; Realizando um encontro bimestral com professores nucleados em dois pólos, um em Limoeiro e outro em Surubim, para estudo em grupos, elaboração e vivência de sequências didáticas visando compreender o erro como elemento importante do processo ensino aprendizagem, além de analisar a implementação das práticas pedagógicas baseando-se em sequências didáticas, interdisciplinaridade e a contextualização; Elaborando atividades de intervenções pedagógicas direcionadas à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes nas avaliações, segundo análise enviada pela SEDE às Gerências e às Unidades Escolares.
Quanto custará fazer	R\$ 1.200,00(um mil e duzentos reais) para pagamento de horas-aula dos formadores de cada encontro de formação e mais R\$ 3.630,00 (três mil seiscentos e trinta reais) para passagens dos professores se deslocarem, totalizando R\$ 4.830,00 (quatro mil oitocentos e trinta reais). Esses recursos são previstos, no orçamento da GRE, para formação docente.

Ainda no âmbito da GRE, propõe-se, como ação promotora da autoformação dos professores, a identificação, na equipe de formação da GRE, de pessoa(s) com a tarefa específica de fomentar atividades de iniciação científica e pesquisa nas escolas, articulando parcerias com as universidades

²⁰ Escolas que apresentam IDEPE mais baixos; que não alcançaram sua meta do IDEPE.

para o desenvolvimento dos projetos, assessorando professores na elaboração e submissão de projetos de pesquisas em agências de fomento a atividades científicas, congressos, concursos e feiras de ciências, e incrementando as escolas como campo de estágio para universitários. Esta ação não implica recursos adicionais e tem várias frentes de atuação: formação do professor que precisa estudar, relação professor x aluno que se intensifica positivamente resultando em motivação para aluno e também para o professor; currículo que é enriquecido com as parcerias de universidades como também com atividades extracurriculares.

3.2.3 Ação 3: Realização de Curso de Relacionamento Interpessoal ministrado pelo NAS visando a melhoria da relação professor x aluno

No que diz respeito às relações professor X aluno, considerando o enfrentamento das situações de desinteresse, desmotivação, indisciplina que tanto afetam a aprendizagem, este é um campo de atuação vasto e complexo, que é influenciado tanto por fatores internos quanto externos à escola.

Um aspecto relevante detectado nos comentários dos professores questionados é que o estudante resiste ao fato de passar todo o dia na escola. Esta é uma questão que demanda novas pesquisas. Porquanto, a rejeição ao tempo escolar integral pode dificultar o engajamento do aluno nas aulas e noutras atividades, levando-o a atitudes de objeção às normas e rotinas da escola, interferindo no seu aprendizado.

Quanto a essa questão sugere-se para a GRE a realização de um Curso constituído por Oficinas de Relacionamento Interpessoal para os professores, fundamentando-os e preparando-os para o enfrentamento destas situações com os alunos. Essas oficinas devem ser ministradas por profissionais do Núcleo de Assistência ao Servidor (NAS) aos educadores nucleados em escolas pólo por município, quando o número de escolas do município for maior que três, ou por grupos de municípios a depender da proximidade dos mesmos, e não implica locação de grandes recursos extra para a sua realização.

Quadro 6: Ação 3

PLANO DE AÇÃO: Realização de Curso de Relacionamento Interpessoal com Professores	
O que será feito	Curso de Relacionamento Interpessoal constituído por cinco oficinas de quatro horas cada uma

Por que será feito	Para preparar as pessoas através de técnicas de autoconhecimento e do fortalecimento das potencialidades humanas para melhor compreenderem a si mesmas e os outros; fornecer subsídios e desenvolver ferramentas que possibilitem trabalhar as situações de divergências e conflitos, eliminando tensões e gerando empatia para o êxito e a excelência dos relacionamentos; estudar fundamentos, conceitos e metodologia para tratar questões de conflitos que ocorrem nas relações entre pessoas; capacitar pessoas a lidar de forma positiva com as diferenças, divergências e conflitos para um melhor gerenciamento das relações profissionais e pessoais. Dessa forma, pretende-se cuidar das relações interpessoais no ambiente de trabalho, visto que o desenvolvimento dos servidores no contexto institucional depende de relacionamentos saudáveis. A intervenção visa atuar na prevenção de conflitos (negativos) e promoção de saúde no ambiente de trabalho, favorecendo a qualidade de vida e melhorando o clima institucional.
Onde será feito	Nas escolas jurisdicionadas à GRE Vale do Capibaribe.
Quando será feito	Durante todo o ano de 2015.
Por quem será feito	Será realizada pelos técnicos e psicólogos do Núcleo de Atenção ao Servidor (NAS) da GRE Vale do Capibaribe.
Como será feito	<p>O curso terá a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carga horária total distribuída em 5 (cinco) módulos/oficinas de 4h. O processo avaliativo do desempenho dos professores se pautará na avaliação formativa-processual. Haverá acompanhamento das atividades pelo formador e no fim da formação o cursista fará um Plano de Ação Educacional para sua unidade escolar. <p>Proposta de oficinas:</p> <p>OFICINA I – ACOLHIMENTO AOS PARTICIPANTES E INTRODUÇÃO DOS CONCEITOS DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL QUE SERÃO TRABALHADOS NO CURSO.</p> <p>Ementa: O que é Relacionamento; conceito de Relacionamento; Relacionamento Saudável pressupõe; A importância dos Relacionamentos; Na interdependência o Homem; Tipos de Relacionamento; Relacionamentos saudáveis; Como se constituem os Relacionamentos Interpessoais; O que nos separa dos Outros; Para desenvolver um Bom Relacionamento Interpessoal é necessário; O conflito; Consequência do conflito nas Relações Interpessoais; Como Lidar com o Conflito nas Relações Interpessoais; A comunicação Interpessoal; A importância do Feedback; Como dar um Bom Feedback; Clima Institucional; Dicas para um Bom Relacionamento Interpessoal; Exibição de filme de slide descontraído-Colegas de Trabalho. Carga horária -4h.</p> <p>OFICINA II - O EU E O OUTRO</p> <p>Ementa: Dinâmica 1: A Arvor; Reflexão a respeito do - Quem Sou Eu; Dinâmica 2: - O que Você parece para Mim...; Leitura coletiva do Texto - “Não existe em lugar nenhum do planeta, alguém que não tenha nada a oferecer ou nada a receber”; Atividade individual e coletiva -“Desafio das Cores”; Compreensão do conceito do “Eu Ideal” <i>versus</i> “Eu Real”; Apresentação do Trailer do filme -“O Máscara”; Compreensão acerca do tema “O Outro” e suas implicações e relevância dentro das relações interpessoais; Leitura do Texto: 20 dicas para o Sucesso; apresentação do clipe da música “Eu Caçador de Mim” - de Milton Nascimento.</p> <p>AS RELAÇÕES HUMANAS</p> <p>Ementa: Compreender o que significa se relacionar e sua importância, refletir sobre os diversos tipos de relacionamentos Humanos (intrapéssico, interpessoal e com outros seres e objetos). Focalizar o objetivo do curso em um tipo de relacionamento humano interpessoal.</p> <p>Carga horária: 4h</p> <p>OFICINA III - AS RELAÇÕES HUMANAS INTERPESSOAIS E OS 4 PILARES</p>

	<p>Ementa: Compreensão acerca das Relações Humanas Interpessoais e seus alicerces; Importância de não negligenciar os quatro pilares; Reflexão e conceituação acerca dos quatro pilares (empatia, comunicação, assertividade, alteridade).</p> <p>Carga horária: 4h</p> <p>OFICINA IV - PERCEPÇÃO SOCIAL, INTERAÇÃO SOCIAL, IMPORTÂNCIA DE NORMAS E REGRAS.</p> <p>Ementa: Compreender como a percepção é importante aos relacionamentos Interpessoais, assim como a necessidade inata de socialização e interação do Homem e a importância da existência de normas e regras sociais para a harmonia das relações</p> <p>Carga horária: 4h</p> <p>OFICINA V - A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK; O CONFLITO; DICAS PARA MANTER UM BOM RELACIONAMENTO INTERPESSOAL; AVALIAÇÃO DO CURSO.</p> <p>Ementa: Compreender a importância e suas consequências para os Relacionamentos Interpessoais; Entender o conflito e qual o significado do mesmo dentro das Relações Interpessoais; Aprender a gerir conflitos; Aprender dicas de como manter harmonioso os Relacionamentos Interpessoais; Avaliação do curso (autoavaliação, do Ministrante e dos Conteúdos). Carga horária: 4h</p>
Quanto custará fazer	Não haverá custo, o curso será realizado nas escolas.

3.2.4 Ação 4: Encaminhamento à SEEP/SE-PE das propostas de ação cuja competência extrapola o plano da GRE

Entre as ações sugeridas para esse PAE, há aquelas que fogem à competência direta da GRE, esfera de atuação da pesquisadora. Outrossim, admitindo a essencialidade dessas sugestões para o envolvimento dos professores com a proposta de educação integral implementada no Estado de Pernambuco, assumindo-a com sua co-autoria, corresponsabilizando-se pelos seus resultados, elabora-se um plano de ação para o encaminhamento e apresentação à SEEP/SE e Governo Estadual das proposições suscitadas pelas manifestações e justificativas dos professores durante a investigação realizada. Cumpre salientar que as ações sugeridas pela GRE Vale do Capibaribe, caso sejam operacionalizadas pela SEEP ou SE/PE, devem atingir todas as dezesseis GREs existentes no estado; não são específicas para a GRE Vale do Capibaribe, apesar de terem sido inspiradas por sua realidade.

Quanto à questão da formação, um aspecto de suma importância é a compreensão pelos professores dos fundamentos da educação interdimensional e TEAR. Para a SEEP, reitera-se a proposta de “ampliação para duas vezes ao ano a oferta de formações em Educação Interdimensional

e TEAR, inclusive discutindo suas referências teóricas e metodológicas visando superações pedagógicas críticas” (DUTRA, 2014, p.84). Quanto à formação em educação interdimensional envolvendo toda a equipe gestora, professores das escolas integrais e técnicos das GREs, recomenda-se que contemple todos os professores atuantes nas escolas integrais e não apenas os efetivos. Cumpre lembrar que, na GRE Vale do Capibaribe, há um número maior de contratos temporários do que professores da rede. É importante que a TEAR seja compreendida e efetivamente incorporada aos processos de gestão. Assim, as formações devem envolver apenas os integrantes da equipe gestora e serem realizadas no início de cada semestre letivo.

Pretende-se com essa proposta que o professor, a partir do estudo e reflexão interiorizando os fundamentos da educação interdimensional e TEAR, possa compreender que a concepção de educação integral não é algo aleatório e desvinculado da proposta nacional. Ao contrário, está de acordo com a LDB (BRASIL, 1996) e DCNEM (MEC, 2012), além de constituir uma política pública assumida pelo Estado de Pernambuco, com base teórica e legal bem fundamentada.

Um aspecto fundamental referente à participação da SEEP/SE nas ações de formação docente é a implementação de uma política de incentivo à formação, capacitação e evolução acadêmica, viabilizando para os professores da rede de escolas integrais a possibilidade de submissão ao mestrado ou doutorado com permanência no quadro do Programa de Educação Integral. Essa permanência, após o término do curso, deverá ser incentivada por meio de gratificação especial para professor portador de pós-graduação *stricto sensu*. Este investimento, não apenas financeiro, mas de confiança, estímulo e motivação no professor resultará em qualidade no processo educacional, e, por consequência, na aprendizagem do aluno.

No que se refere à questão das relações professor x aluno buscando equacionar os conflitos negativos entre esses atores do processo educacional e fomentar o interesse e motivação, além de considerar as relações aluno x aluno, e família x escola, propõe-se a criação do cargo de psicopedagogo dentro da estrutura organizacional das escolas integrais a ser ocupado por profissionais com especialização em psicopedagogia ou formação em psicologia selecionados para este fim. Trata-se de uma ação de fundamental importância por atuar no âmbito da relação professor x aluno que é o coração

da atividade pedagógica onde acontece o ensino – aprendizagem. Esta ação requer a adesão da SEEP/SE, pois implica dotação orçamentária adicional.

Quanto ao incentivo financeiro, reconhecidamente um atrativo do Programa que tem perdido fôlego, sugere-se para a SEEP/SE atualizar teto e gratificações de forma a tornar os salários mais atraentes para os professores das Escolas de Referência e técnicas. Outra alternativa seria a criação do cargo de professor de escola integral com salário diferenciado e compensador (e não apenas gratificação) iniciando com a concretização do que está previsto no Programa de Governo do novo governador: “Estabelecer a remuneração inicial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) para os professores das Escolas de Referência e Escolas Técnicas da Rede Estadual de Ensino” (2014, p.11)

Esta é também uma ação que acarreta uma dotação orçamentária adicional, a depender da decisão política do estado, dos seus recursos financeiros e legislação própria.

Quanto aos desafios relativos ao currículo, propõe-se à SEEP/SE a revisão da proposta curricular adotada pelo Programa de Educação Integral, como também, da legislação pertinente à carga horária regencial nas escolas integrais, garantindo aos professores selecionados a atuação dentro de sua área de formação e com carga horária regencial prevista no Estatuto do magistério do estado, ou seja, com no máximo 28 horas aula semanais, assegurando como horas regenciais a carga horária do professor que desenvolve projetos interdisciplinares, atividades do ProEMI, artes, esportes, música, teatro, e, favorecendo, dessa forma, o cumprimento das DCNEM no que se refere ao currículo integrado. Expedir Instrução Normativa delineando as possibilidades de aplicação da carga horária docente com alternativas para horas de estudo na escola, encontros por área, projetos interdisciplinares, atividades de pesquisa e extensão, desde que o professor submeta seu projeto.

No que concerne à metodologia de trabalho própria do Programa de Educação Integral, recomenda-se à SEEP retomar o monitoramento psicopedagógico, visando acompanhar os resultados de aprendizagem e o desenvolvimento interdimensional dos estudantes, o desempenho docente em cada bimestre letivo, a troca de experiências dentro da mesma escola ou entre unidades diferentes, tendo em vista a construção de um plano bimestral de

melhoria destes resultados. Esta ação já faz parte da dotação orçamentária da SEEP e precisa ser realizada a contento.

Para que o trabalho pedagógico e de gestão transcorra com êxito é imprescindível que se fortaleça a equipe gestora recriando o cargo de diretor adjunto para as escolas integrais posto que, na prática, não há mais os cargos comissionados. Além disso, também se faz necessária a realização de seleção para coordenadores de biblioteca, educadores de apoio e chefe de secretaria, completando a equipe gestora de todas as escolas de referência e técnicas.

Além das propostas antecedentes, sugere-se ainda à SEEP/SE como ações auxiliares ao alcance da meta de elevação dos resultados: (1) Permitir que o professor da rede permaneça localizado na escola integral, caso não possa por razões pessoais cumprir horário integral, cumprindo sua carga regular, sem perceber a gratificação especial, desde que atenda a necessidade da escola evitando a rotatividade do contrato temporário; (2) Fortalecer o apoio pedagógico organizando a coordenação por áreas, desde que o professor coordenador de área tenha carga horária para tal; (3) Manter a realização anual da Mostra de Inovações Pedagógicas promovendo a divulgação e o intercâmbio de trabalhos escolares nas diversas áreas de conhecimento e atividades artísticas.

O quadro-resumo, a seguir, visualiza as principais ações a serem sugeridas à SEEP, assim como os respectivos elementos motivadores identificados nas respostas dos professores aos questionários aplicados.

Quadro 7: Ações a serem propostas à SEEP/SE

Elemento motivador	Ações a serem propostas à SEEP/SE
Relação professor x aluno	Criar o cargo de psicopedagogo para as escolas integrais
Salário defasado	Atualizar teto e gratificações ou criar o cargo de professor de escola integral com salário diferenciado e compensador
Formação docente	Ampliar para duas vezes ao ano a oferta de formação em educação interdimensional para todos os professores atuantes nas escolas integrais e em TEAR para os gestores. Implementar uma política de incentivo à formação e evolução acadêmica.
Currículo	Rever e atualizar Proposta curricular (carga horária, currículo integrado, atividades culturais e esportivas...)
Metodologia de trabalho	Retomar o monitoramento psicopedagógico Recriar o cargo de diretor adjunto.

	Realizar seleção para coordenadores de biblioteca, educadores de apoio e chefes de secretaria.
Resultados de aprendizagem	Permanência na escola integral do professor da rede regular. Realizar anualmente a Mostra de Inovações Pedagógicas.

Esta proposta de ações será apresentada oficialmente ao Secretário Executivo de Educação Profissional e Secretário de Educação, em audiência particular, no primeiro bimestre de 2015, como resultado das inquietações dos professores e possibilidades de sustentabilidade do Programa garantindo a adesão cada vez maior dos professores da rede²¹. Também servirá de subsídio para as intervenções da pesquisadora, na qualidade de Gestora da GRE Vale do Capibaribe, nas reuniões regulares e extraordinárias, nos encontros de monitoramento, com o Secretário Executivo de Educação Profissional, o Secretário de Educação do Estado, e, governador do Estado de Pernambuco.

A ação de anunciar, argumentar e defender as propostas à SEEP/SE-PE não implica nenhum gasto adicional. Cabe, entretanto, à Secretaria de Educação/SEEP verificar a viabilidade financeira e estrutural, além das providências legais necessárias para a implementação das estratégias acima sugeridas, visando fortalecer as condições de trabalho do professor localizado nas escolas integrais e tornando o Programa novamente atraente e atrativo para os professores da rede.

Tendo em vista as constatações verificadas nessa pesquisa entende-se que é importante resgatar o desenho inicial do Programa de Educação Integral no que se refere à formação continuada de professores, ao relacionamento dos atores escolares baseado em um código de ética construído coletivamente, à composição de um salário interessante e diferenciado capaz de atrair mais e melhor os professores da rede de ensino, como também à exigência de um ambiente físico apropriado ao contexto de educação integral. Cumpre assinalar que foi a questão da necessidade de recuperação das instalações físicas o fator detonador da reforma estrutural, metodológica e gerencial do GP: primeiro Centro de Ensino Experimental, embrião originário do atual Programa de Educação Integral.

²¹ Para o ano de 2015 houve a inscrição de apenas um professor efetivo da GRE Vale do Capibaribe para a seleção de professores objetivando o ingresso no Programa de Educação Integral.

Para potencializar a elevação dos índices educacionais e resultados de aprendizagem, fator apontado por 20% (vinte por cento) dos professores atuantes nas escolas integrais como motivação para permanecer nestas escolas, entende-se que as ações anteriormente sugeridas, seja à GRE ou à SEEP, são essenciais e encontram-se articuladas entre si voltadas ao grande objetivo da escola: a aprendizagem com qualidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instalação de uma política de gestão com foco nos resultados assumida pelo governo de Pernambuco nas gestões a partir de 2007 atingiu a Secretaria de Educação que estabeleceu o Idepe como indicador de qualidade da educação pública estadual. Os resultados insatisfatórios do Estado no IDEB e das escolas no Idepe levaram o Estado a adotar, dentre outras estratégias, uma política de educação integral para o ensino médio.

É evidente a melhoria nos resultados do Idepe alcançados pelas escolas de ensino médio após a implementação do Programa Integral, situação exemplificada neste caso pela EREM Severino Farias. Porém, é significativo o número de vagas de professores nas escolas integrais preenchidos com professores contratados temporariamente. Verifica-se na GRE Vale do Capibaribe pouco interesse de uma parcela dos professores da rede em aderirem ou permanecerem integrados ao Programa de Educação Integral. Os dados mostram que este desinteresse vem aumentando nos últimos dois anos.

Sendo a educação um mecanismo dinâmico e transformador, entende-se que toda tentativa ou iniciativa de melhorá-la deve estar constantemente sendo avaliada e revisada no sentido de fortalecer o papel de todos os atores nela envolvidos e comprometidos com os objetivos de aprendizagem e socialização dos educandos. Este estudo revelou que, no caso do Programa de Educação Integral de Pernambuco, o papel e o envolvimento dos professores como co-autores do processo torna-se essencial para a viabilização com qualidade do Programa.

É o professor o artífice, o organizador do processo educativo na escola, por isso ele, e não apenas o aluno, precisa da atenção efetiva quanto as suas demandas de co-autoria dos programas que chegam à escola; precisa ter formação adequada, salário justo, tempo e tranquilidade para bem planejar e desempenhar suas atividades, ser ouvido na construção de um currículo coerente e apropriado, ter um ambiente condizente às necessidades do seu trabalho em tempo integral voltado para a formação integral do aluno sem, contudo, passar a assumir serviços específicos de outros profissionais cuja presença na escola também é importante. É que expressa a voz dos próprios professores.

A questão levantada neste estudo de caso pode gerar outras demandas de pesquisa a exemplo da análise das relações entre quantidade x qualidade na educação integral do Estado, pois, embora os conceitos de quantidade e qualidade não sejam excludentes, a história demonstra que nem sempre sua articulação ocorre. Outros temas emergem neste trabalho carecendo de análises mais profundas, tais como: as relações entre currículo integrado e educação integral nas escolas de referência e técnicas, ou mesmo, por que estudantes de ensino médio de cidades jurisdicionadas à GRE Vale do Capibaribe resistem ao ingresso nas escolas integrais.

Neste estudo, confirma-se que a crença na proposta como caminho para se alcançar uma melhor educação para todos os estudantes de Ensino Médio é o que mais instiga os professores a abraçarem a causa da educação integral; 32% (trinta e dois por cento) deles assim afirmaram. A resposta positiva a esta expectativa expressa pelos resultados alcançados é o que prioritariamente mantém o professor vinculado ao Programa, conforme atestaram 20% (vinte por cento) dos que permanecem. Paralelamente a melhoria salarial que motivou 24% (vinte e quatro por cento) dos professores atuantes a ingressarem no Programa, continua sustentando (assim declara 14% dos professores atuantes), ou afastando (conforme afirma 25% dos egressos) o professor do Programa de Educação Integral. Entretanto, ao iniciar seu trabalho numa escola integral, não é o salário a mudança mais radicalmente percebida pelo professor, e sim, a metodologia adotada pelo Programa, como reconhece 37% (trinta e sete por cento) dos respondentes. Essas constatações e mais as dificuldades apontadas pelos professores como por exemplo: infraestrutura inadequada (45%), alunos desmotivados (30%), formação docente insatisfatória (18%), salário defasado (14%), currículo ineficiente (14%), são fatores que serviram de base para a construção do PAE.

Por fim, cumpre salientar que as estratégias sugeridas no PAE objetivam não mudar a política de educação integral, mas melhorá-la; minimizar as precariedades no trabalho docente, ampliando a atratividade do Programa aos professores da rede a fim de que, numa relação simbiótica, SEEP/Programa, GRE e professores atuantes nas escolas integrais consigam efetivamente melhorar a qualidade social da educação em Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. Disponível em:
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF Acesso em: 30 dez.2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BRASIL. **Decreto 7.083 de 27 de Janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm
Acesso em 20 jan. 2014.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2014.
- _____. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. MEC, Secretaria de Educação Básica. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.
- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos acadêmicos: Teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria V. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo**. TEIAS – Revista da Faculdade de Educação UERJ: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002. Disponível em:
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/122/123> Acesso em: 18 jan. 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>
Acesso em 18 jan. 2014.
- CONFERÊNCIA DE JONTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. 1990. Disponível em:
http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 13 abril 2014
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma Educação Interdimensional.**

Disponível em:

<<http://associacaopelafamilia.org.br/aspf/cat/POR%20UMA%20EDUCA%C7%C3O%20INTERDIMENSIONAL%20II.pdf>> Acesso em 17 jun. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O Professor como Educador:** um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

Disponível em:

http://www.certifica.org.br/arquivos/ba/pd/exame_1/O_Professor_como_Educador_23082004.pdf Acesso em: 11 nov. 2014.

COSTA, Nathaly Caldas Gonçalves da. **Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco: Um olhar sobre as escolas públicas de Referência no Ensino Médio da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte.** Monografia apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, 2011. Disponível em:

http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_85182_20120304163634992c.pdf ; Acesso em 13 jan. 2014.

CURSO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/eii.pdf>;

Acesso em 19 jan. 2014.

DOMINGUES José Juiz, TOSCH Nirza Seabra, OLIVEIRA João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf> Acesso em 3 nov. 2014.

DUTRA . Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio.** 2013. Disponível em:

<http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-no-estado-de-pernambuco-uma-realidade-no-ensino-medio-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra/> Acesso em: 16 jun. 2014.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma Experiência de Educação Integral.**

Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969. 84p.

Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001840.pdf> Acesso em 14 mar. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. **Programa de Governo:** Um Novo Pernambuco Avança. 2014. Disponível em:

http://estaticog1.globo.com/2014/10/01/plano_de_governo.pdf Acesso em: 2 jan. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.**

Centro de Referência Paulo Freire, São Paulo, 2009. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf Acesso em 13 jan. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf Acesso em: 29 out. 2014.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Qa26BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1947&dq=import%C3%A2ncia+do+ambiente+f%C3%ADsico+na+escola&ots=yKe7rNiGwx&sig=rkMYtzxzJKS61t76GU9A6rWYpf0#v=onepage&q=import%C3%A2ncia%20do%20ambiente%20f%C3%ADsico%20na%20escola&f=false> Acesso em: 30 dez. 2014.

LABELLE, Iza Guerra, PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Pioneirismo e Atualidade de Anísio Teixeira**. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84576 Acesso em: 13 jan. 2014

LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados**. Recife: Livro Rápido, 2010.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo : Albatroz : Loqüi, 2008.

MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port_Norm_Inter_017_2007_04_24.pdf Acesso em 20 jan. 2014.

MEC. Portaria Normativa nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071 Acesso em: 20 jan. 2014.

MEC - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em: 30 dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Série Mais Educação – Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em 18 jan. 2014.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Em Aberto, v. 22, n. 80, p.121-134, Brasília, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226> Acesso em: 14 mar. 2014

PEREIRA, Eva Waisros, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf Acesso em: 14 mar. 2014

PERNAMBUCO. **Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco**. Lei Nº 11.329, de 16 de Janeiro de 1996. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/138-estatuto> Acesso em: 27 out. 2014.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar Nº 125 de 10 de Julho de 2008**. D. O. E. Pernambuco. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=> Acesso em 20 jan. 2014.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro e Centros Integrados de Educação Pública: Experiências de Educação Integral no Brasil**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1265/1265.pdf Acesso em: 14 mar. 2014

RELATÓRIO DE JACQUES DELORS. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> Acesso em: 13 abril 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Disponível em: <www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Leonardo Nolasco, FARIA, Lia. **Escola em tempo integral ou aluno em tempo integral – o papel dos projetos nas escolas do amanhã**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORICA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/ESCOLA%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL%20OU%20ALUNO%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf> Acesso em 18 jan. 2014.

SILVA, Mércia R. F. da, LIMA, Regina C. M. de, BARROSO FILHO, G. **O Modelo Educacional do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano**. Disponível em:
http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/o%20modelo%20educacional%20do%20centro%20de%20ensino%20experimental%20ginsi.pdf. Acesso em 13 jan. 2014.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WATANABE, C.B. **Ciência e Conhecimento Científico: Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

IDADE

SEXO

- FEMININO
 MASCULINO

GRAU DE ESCOLARIDADE

- ENSINO MÉDIO
 GRADUAÇÃO
 PÓS-GRADUAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO
 PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO
 PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO

DURANTE QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU EM ESCOLA INTEGRAL?

- MENOS DE 1 ANO
 1 A 2 ANOS
 2 A 3 ANOS
 MAIS DE 3 ANOS

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ DEIXOU DE ATUAR COMO PROFESSOR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

- MENOS DE 1 ANO
 1 A 2 ANOS
 2 A 3 ANOS
 MAIS DE 3 ANOS

JÁ TRABALHAVA NA ESCOLA INTEGRAL QUANDO ESTA FOI INTEGRADA AO PROGRAMA?

- SIM
 NÃO

SE SIM, PARTICIPOU DA DECISÃO DE A ESCOLA ADERIR AO PROGRAMA?

- SIM
 NÃO

COMO FOI SUA PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO DA ESCOLA ADERIR AO PROGRAMA?

PORQUE FEZ A SELEÇÃO PARA INGRESSAR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

O QUE MOTIVOU SUA SAÍDA DO PROGRAMA?

QUAL O NÍVEL DE SUA SATISFAÇÃO QUANTO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM

JUSTIFIQUE A ESCOLHA PARA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO INDICADO

HÁ FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INTEGRAIS?

- SIM
- NÃO

EM CASO POSITIVO, VOCÊ PARTICIPOU DA FORMAÇÃO?

OCORRERAM MUDANÇAS NA ESCOLA APÓS A ADESÃO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL? QUAIS?

QUAIS SÃO AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NAS ESCOLAS INTEGRAIS?

| QUAIS AS VANTAGENS DE TRABALHAR NUMA ESCOLA REGULAR?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ATUANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

IDADE

SEXO

- FEMININO
- MASCULINO

GRAU DE ESCOLARIDADE

- ENSINO MÉDIO
- GRADUAÇÃO
- PÓS-GRADUAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO
- PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO
- PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO

DURANTE QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA EM ESCOLA INTEGRAL?

- MAIS DE 1 ANO
- 1 A 2 ANOS
- 2 A 3 ANOS
- MAIS DE 3 ANOS

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

- MAIS DE 1 ANO
- 1 A 2 ANOS
- 2 A 3 ANOS
- MAIS DE 3 ANOS

JÁ TRABALHAVA NA ESCOLA QUANDO ESTA FOI INTEGRADA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

- SIM
- NÃO

SE SIM, PARTICIPOU DA DECISÃO DA ESCOLA PARA ADERIR AO PROGRAMA?

- SIM
- NÃO

COMO FOI SUA PARTICIPAÇÃO E DECISÃO PARA ESCOLA ADERIR AO PROGRAMA?

PORQUE FEZ A SELEÇÃO PARA INTEGRAR NO PROGRAMA INTEGRAL?

O QUE MOTIVOU SUA PERMANÊNCIA NO PROGRAMA?

QUAL É O NÍVEL DE SATISFAÇÃO QUANTO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

- ÓTIMO
- BOM
- REGULAR
- RUIM

JUSTIFIQUE A ESCOLHA PARA O NÍVEL DE SATISFAÇÃO INDICADO.

HÁ FORMAÇÃO DOSCENTE NAS ESCOLAS INTEGRAIS?

- SIM
- NÃO

EM CASO POSITIVO VOCÊ PARTICIPOU DA FORMAÇÃO?

OCORRERAM ALGUMAS MUDANÇAS NA ESCOLA APÓS A ADESÃO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

ANEXO I

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MATRIZ CURRICULAR DE EREM ENSINO MÉDIO INTEGRAL 2012

BASE LEGAL	COMPONENTES CURRICULARES		ANOS			CH		
			1 ^a	2 ^a	3 ^a			
LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER Nº 15/98 CEB / CNE; RESOLUÇÃO Nº 03/98 CEB / CNE	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS , CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	
			Educação Física	2	2	2	240	
			Arte	2	1	1	160	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720	
			Química (1)	3	3	3	360	
			Física (1)	3	4	4	440	
			Biologia (1)	3	3	3	360	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240	
			Geografia	2	2	2	240	
			Filosofia	1	1	1	120	
			Sociologia	1	1	1	120	
		TOTAL DE AULAS DISCIPLINARES			31	31	31	3.720
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês / Espanhol	2	2	2	240	
	Empreendedorismo		1	1	1	120		
	Direitos Humanos		1	1	1	120		
	SUB-TOTAL			4	4	4	480	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES (2)			10	10	10	1.200	
				45	45	5.400		

(1) Da carga horária semanal destas disciplinas 1 hora aula é destinada a Prática em Laboratório,

(2) Desta carga horária: a) 04 horas aula semanais destinam-se a Estudo Dirigido; b) 03 horas – aula para acréscimo da carga horária de prática de Laboratório de Química, Física e Biologia;c) 02 horas – aula semanais para Espanhol;d) 01 hora – aula semanal para reforço escolar de disciplinas com baixo rendimento escolar ou Projeto Interdisciplinar.

ANEXO II
MATRIZ CURRICULAR DE EREM ENSINO MÉDIO –SEMI-INTEGRAL - 2013

BASE LEGAL	COMPONENTES CURRICULARES			SÉRIES			CH
				1 ^a	2 ^a	3 ^a	
LEI FEDERAL Nº 9394/96 PARECER Nº 15/98 CEB / CNE RESOLUÇÃO Nº 03/98 CEB / CNE	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
		CÓDIGOS E SUAS	Educação Física	2	2	2	240
		TECNOLOGIAS	Arte	2	1	1	160
		CIÊNCIAS DA	Matemática (1)	6	6	6	720
		NATUREZA,	Química (1)	3	3	3	360
		MATEMÁTICA E SUAS	Física (1)	3	4	4	440
		TECNOLOGIAS	Biologia (1)	3	3	3	360
		CIÊNCIAS HUMANAS E	História	2	2	2	240
		SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	2	2	240
			Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120	
		TOTAL DE AULAS DISCIPLINARES	31	31	31	3.720	
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês/ Espanhol	2	2	2	240
			Empreendedorismo	1	1	1	120
			Direitos Humanos	1	1	1	120
		SUB-TOTAL			4	4	4
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	4.440

(1) Da carga horária semanal destas disciplinas 1 hora aula é destinada a Prática em Laboratório;