

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAJ
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES (PPGECI)
CURSO DE MESTRADO**

DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO E AS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

RECIFE

2016

DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO E AS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais

Orientadora: Profa. Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Recife

2016

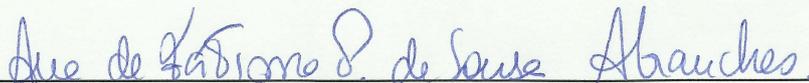
DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES

Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: um estudo de caso

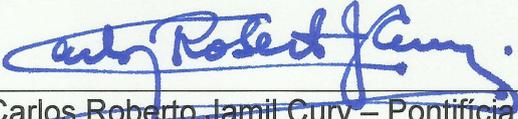
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 27.06.2016

BANCA EXAMINADORA


Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – Fundação Joaquim Nabuco
Orientadora e Presidente


Dr^a. Janete Maria Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa


Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Examinador Externo


Dr^a. Denise Maria Botelho – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

"Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender,
e aprender a reaprender a cada passo"
(MIGNOLO, 2008)

Aos meus sobrinhos Ana Biatriz, Camylla e Andrey;

Aos meus primos Allana e Lucas.

Pela certeza de que vocês contribuirão para a transformação
de uma sociedade mais justa e menos excludente.

AGRADECIMENTOS

O momento mais difícil desses dois anos de muita leitura e do exercício da escrita não foi ler em tempo recorde todos os livros, artigos e entrevistas que li, ou mesmo os artigos e capítulos que escrevi. Esse é o momento mais tenso. Muita lembrança me vem à memória até esse sonho chegar, enfim, a sua (in) conclusão.

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até aqui e não me deixou desviar do que Ele havia planejado para minha vida nesses dois anos. Agradeço por se fazer presente nos meus dias e, principalmente, nas minhas solitárias noites e madrugadas a dentro.

Foram dois anos de muita correria, pouco sono, mas muita expectativa e horas de estudo e, conseqüentemente, de ausências. Minhas lágrimas molham meu rosto, mas em sinal de alegria e de dever cumprido. Dessa forma, não poderia deixar de agradecer aos que sempre me apoiaram e incentivaram nessa jornada.

Aos meus pais Daniel e Ângela, pois sou exatamente aquilo que vocês quiseram que eu fosse: sua filha. Agradeço por me apresentarem a vida e me ensinarem que devemos buscar os melhores caminhos e que estes nem sempre serão os mais fáceis, mas serão os inesquecíveis.

Em especial agradeço à Ewerton, meu companheiro de todas as horas, inclusive das orientações, das visitas às escolas campo de estudo, das madrugadas de estudo. Não, ele não é meu orientador nem colega de classe. Ele é o marido que quando disse “o sim” o fez para todas as minhas aventuras e que está comigo sempre. Nas palavras de Chico Xavier: “Compromisso é permitir que o outro entre em nossa vida. É sonhar junto sem se sentir ameaçado. Compromisso não é “falta” de liberdade, mas sim o exercício da liberdade de estar com alguém”. Com você me sinto segura. Meu muito obrigada!

Agradeço à minha família, na pessoa da minha Vozinha Florisa. Sei que todos se sentirão representados na pessoa dela por tudo que ela representa pra gente. Justifico também que minhas ausências eram por causa desse sonho que tem um pouco de cada um de vocês. Obrigada por acreditarem na minha capacidade de começar e concluir esse projeto.

Um agradecimento especial às minhas amigas Vânia, Cristina, Rosana, Ana Paula, Alcilene, Roberta e Cleomar que representam meus amigos e colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e pela amizade.

Aos colegas da turma 2014 agradeço pelas contribuições acerca do trabalho e que trouxeram um novo olhar para o objeto de estudo dessa pesquisa. Agradeço aos professores e professoras do PPGECI pelos debates e discussões que ampliaram o meu horizonte acadêmico

e que muito contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço de forma especial a minha orientadora Prof^ª. Dr^ª Ana Sousa Abranches pelo respeito, pelo carinho, pela compreensão e paciência com que sempre me tratou. Obrigada por me ajudar nessa caminhada e alimentar a minha vontade de aprender.

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo da Política e da Gestão de Processos Educativos e aborda a política pública sobre as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, na rede estadual de ensino de Pernambuco. O objeto de estudo dessa investigação foi a meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município de Pernambuco até o ano de 2014, e compreende o período de 2008 a 2014, por ser o período de formulação e implementação do Programa de Educação Integral – PEI. Este programa é uma política pública do estado de Pernambuco que tem por finalidade desenvolver ações direcionadas à melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio por meio da ampliação da jornada escolar, da qualificação profissional dos estudantes, bem como assegurar a interiorização das ações. Desde 2008, o modelo desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em Pernambuco vem passando por um processo de expansão perfazendo um total de 300 Escolas de Referência em 2014, atingindo a meta de uma EREM por município. Adotamos como modalidade de pesquisa o Estudo de Caso na perspectiva apresentada por Yin (2003). A análise foi desenvolvida sob a lente analítica da Abordagem do Ciclo de Políticas, (BALL, 2005; 2012; BALL e BOWE *et al*, 1992), em especial no Contexto da Prática (MAINARDES, 2006). Os dados revelaram que o processo de expansão e interiorização das EREMs, posto nos documentos oficiais, embora cumpra com a meta de implantação de uma Escola de Referência em cada município até 2014, passa por mudanças significativas no interior dessas escolas, ou mesmo dentro da própria rede de ensino. A transformação dessas escolas em Escolas de Referência traz consigo uma diversidade de significados, sentidos e expectativas dos sujeitos da pesquisa que acabam reconfigurando, recontextualizando e ressignificando a política de Educação Integral no contexto da prática. Tanto professores como os gestores apontam que a estrutura física e a composição do quadro de recursos humanos atual das escolas não correspondem ao proposto para o perfil de uma Escola de Referência, revelando que a transformação não veio acompanhada das mudanças necessárias. Desse modo, as análises permitiram concluir que, na percepção dos professores, a implantação das Escolas de Referência nos dois municípios, à medida que se apresenta como um avanço que permitiu a igualdade de condições do jovem estudante do Ensino Médio para o acesso às Universidades ou ao mercado de trabalho implicou em discrepâncias no que diz respeito, sobretudo, ao atendimento dos estudantes e condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Médio. Programa de Educação Integral. Políticas Públicas. Escolas de Referência em Ensino Médio. Gerencialismo. Trabalho docente. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This research is within the field of Politics and Educational Process Management and addresses the public policy of the Reference Schools in School - EREM in Pernambuco state education network. The this research study object was the deployment goal of a high school in reference school in every municipality of Pernambuco by the year 2014 and covers the period 2008-2014, as the formulation period and implementation of the program Integral education - PEI. Este program is a state public policy Pernambuco which aims to develop actions aimed at improving the quality of education in secondary education through the expansion of the school day, the professional training of students as well as ensure the internalization ações. Desde of 2008, the model developed in high schools in Pernambuco has been undergoing a process of expansion for a total of 300 Reference schools in 2014, reaching the goal of a EREM by municipality. We adopted as research method Study Case in perspective by Yin (2003). The analysis was performed under the analytical lens Policy Cycle Approach, (Ball, 2005; 2012; Ball and BOWE et al, 1992), particularly in the context Practice (Mainardes, 2006). The data revealed that the process of expansion and internalization of EREMs, since in official documents, although comply with the deployment goal of a reference school in each municipality until 2014, undergoes significant changes within those schools, or even within the teaching network. The transformation of Reference Schools in schools brings with it a variety of meanings, meanings and expectations of the research subjects who end up reconfiguring, recontextualizando and giving new meaning to the Integral Education policy in the context of practice. Both teachers and managers point out that the physical structure and composition of the current level of staffing of schools do not correspond to that proposed for the profile of a Reference School, revealing that the transformation did not come accompanied by the necessary changes. Thus, the analysis showed that, in the perception of teachers, the implementation of the Reference Schools in both cities, as is presented as a breakthrough that allowed the equal of the young high school student conditions for access to universities or the labor market resulted in discrepancies regarding, above all, care of students and conditions of teaching.

Keywords: high school. Integral Education Program. Public policy. Reference schools in high school. Managerialism. teaching. School management.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de Escolas que oferecem Ensino Médio na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó, Ipanema e Arcoverde.....	19
Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento Humano em Pernambuco (2010).....	20
Quadro 3 - Panorama das Escolas Campo de Estudo.....	26
Quadro 4 - Resultados do IDEB da rede de ensino estadual de Pernambuco	39
Quadro 5 - Trabalhos apresentados na Modalidade Comunicação Oral ANPED (2009 - 2013)	41
Quadro 6 - Trabalhos apresentados na Modalidade Comunicação Oral ANPAE (2009- 2014)	49
Quadro 7 - Artigos publicados no periódico Educação & Sociedade – 2000 a 2014.....	61
Quadro 8 - Pesquisas de Mestrado e de Doutorado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2011-2012)	68
Quadro 9 - Estrutura Organizacional do Ensino de acordo com a LDB 4024/1961	84
Quadro 10 - Estrutura Organizacional do Ensino de acordo com a Reforma 5692/1971	86
Quadro 11 - Quantitativo de Escolas de Referência em 2015	93
Quadro 12 - Quantitativo de Escolas que oferecem Ensino Médio na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde por Jornada.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução no quantitativo de Escolas de Referência em Pernambuco	14
Gráfico 2 - Evolução do IDEPE Ensino Médio da Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde (2009-2013)	21
Gráfico 3 - Evolução do IDEB (2007-2013) - Município 1	22
Gráfico 4 - Evolução do IDEB (2007-2013) - Município 2	25
Gráfico 5 - Evolução do Número de Matrículas do Ensino Médio no Brasil (2008-2014)	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.1 Caracterização da Pesquisa	18
1.2 Caracterização do Campo de Pesquisa.....	18
1.3 Critérios da amostra e descrição do campo	21
1.4 Procedimentos metodológicos.....	27
CAPÍTULO 2 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	35
2.1 Ensino Médio e Educação Integral	39
2.1.1 Produções Publicadas nos Anais das Reuniões da ANPED	41
2.1.2 Produções Publicadas nos Anais dos Simpósios da ANPAE.....	48
2.1.3 Revista Educação & Sociedade	61
2.1.4 Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - Capes	68
CAPÍTULO 3 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS.....	79
3.1 Ensino Médio no Brasil.....	79
3.2 Ensino Médio e Educação Integral: Algumas experiências.....	87
3.3 Ensino Médio em Pernambuco.....	89
3.3.1 Educação Integral em Pernambuco: O caso do Ginásio Pernambucano	90
3.4 O Programa de Educação Integral- Escolas de Referência em Ensino Médio	92
3.5 O novo modelo de Governança em Pernambuco: um toque de gerencialismo na educação	96
3.6 Propostas Pedagógicas e Curriculares das Escolas de Referência.....	102
CAPÍTULO 4 A PRÁTICA RESSIGNIFICANDO A POLÍTICA.....	111
4.1 Os atores da pesquisa	113
4.1.1 Dos Docentes das Escolas de Referência em Ensino Médio.....	113
4.1.2 Dos Gestores das Escolas de Referência em Ensino Médio.....	114
4.2 A representação dos docentes sobre a meta de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município até 2014.....	115
4.3 O atendimento aos estudantes: Referência para quem?	122
4.4 Do atendimento aos professores: Referência para quem?	126

4.5 Dos desafios da Escola de Referência em Ensino Médio: Ressignificando a política	131
4.6 A implantação de uma Escola de Referência em cada município: Da participação e consulta à comunidade	136
4.7 Sentidos e funções da EREM	137
4.8 A gestão nas Escolas de Referência em Ensino Médio	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	176
Apêndice 1: Instrumento para Coleta de Dados - Roteiro para entrevista com os Professores das Escolas de Referência em Ensino Médio.....	..177
Apêndice 2: Instrumento para Coleta de Dados - Roteiro para entrevista com os Gestores das Escolas de Referência em Ensino Médio.....	179
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	..181

INTRODUÇÃO

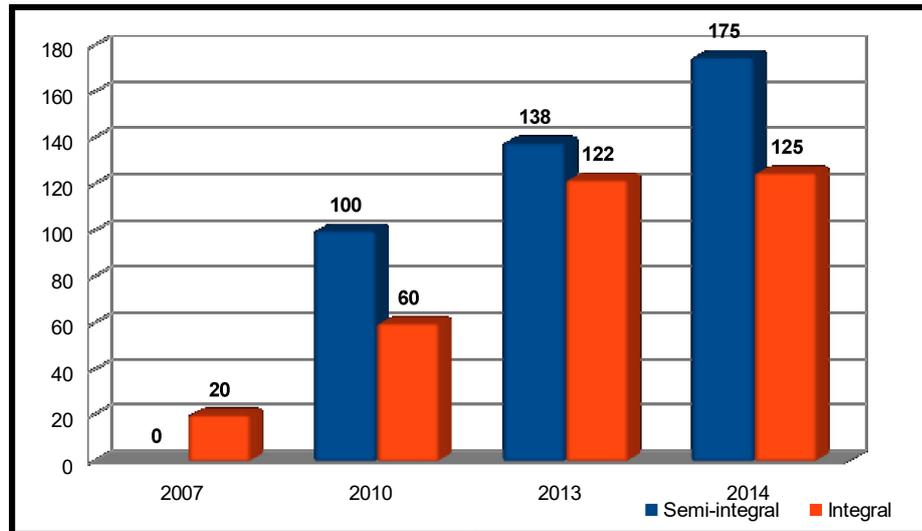
A presente pesquisa se insere no campo da Política e da Gestão de Processos Educativos e aborda a política pública sobre as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, na rede estadual de ensino de Pernambuco que visa à melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio por meio da ampliação do tempo escolar, num contexto em que se discute no nível nacional a reformulação do Ensino Médio com vistas à melhoria da qualidade dessa etapa de ensino.

A discussão acerca das políticas públicas se estabelece em função de entendê-las como ação do Estado numa dinâmica relacional e marcada por conflitos e tensões que refletem diretamente na vida dos sujeitos, beneficiários ou não, e do projeto de sociedade que se almeja alcançar com determinada política. Nesse sentido, a formulação e a implementação de políticas públicas com o propósito de ofertar uma educação de qualidade para os jovens ainda se apresentam como desafios em todas as etapas de escolarização.

O objeto de estudo dessa investigação é a meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município de Pernambuco até o ano de 2014, e compreende o período de 2008 a 2014, por ser o período de formulação e implementação do referido Programa. Emerge num contexto em que se discute a melhoria da qualidade da educação por meio da Educação Integral e em tempo integral inclusive com a promulgação da Lei 13.005/2015, que dispõe sobre o Plano Nacional da Educação que traz como meta a Educação Integral.

O Programa de Educação Integral – PEI é uma política pública do estado de Pernambuco que tem por finalidade desenvolver ações direcionadas à melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio por meio da ampliação da jornada escolar, da qualificação profissional dos estudantes, bem como assegurar a interiorização das ações. O Programa chega à população pernambucana através da implantação das Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs, que se apresentam a partir de 2004 como uma das ações de referência no que diz respeito à Educação Integral no Brasil.

Desde 2008, o modelo desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em Pernambuco vem passando por um processo de expansão perfazendo um total de 300 Escolas de Referência em 2014, atingindo a meta de uma EREM por município. Segundo dados do Documento Balanço das Ações, publicado nos anos de 2012 e 2014 e produzido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, a evolução do quantitativo de Escolas de Referência tem um salto significativo.

Gráfico 1 - Evolução no quantitativo de Escolas de Referência em Pernambuco

Fonte: www.educacao.pe.gov.br

Até o ano de 2007, Pernambuco contava com 20 escolas em tempo integral que o governo de Eduardo Campos recebeu da gestão anterior ainda sob a denominação de Centros de Ensino Experimental. Vale ressaltar que todas as escolas funcionavam em regime integral, ou seja, com carga horária de 40 horas semanais.

A partir de 2008, com a criação das Escolas de Referência por meio da Lei Estadual Complementar nº 125/2008, o processo de expansão se intensifica e implica na implementação de mais 140 escolas, atingindo um total de 160 EREMs ao final do primeiro mandato de Campos em 2010. Ainda em 2010, em meio à campanha para reeleição, o então governador Eduardo Campos anuncia como proposta para a área de educação a ampliação deste quantitativo para 300 escolas, tornando-se em uma meta a ser perseguida ao longo do seu segundo mandato (2011-2014). Segundo o Documento *“O novo Pernambuco – melhor para trabalhar, melhor para viver”*, programa de governo (2011-2014), a meta constituía-se como um salto qualitativo na educação do estado uma vez que o processo de expansão direcionava o foco para as ações de interiorização do novo modelo, de modo a projetar a meta de implantação de uma EREM em cada município do estado até o ano de 2014.

Em entrevista veiculada pelo site *“Ação Educativa”*, no dia 07/12/2011, o Secretário-executivo de Educação Profissional afirma que a meta da Secretaria de Educação é atingir um número de 300 Escolas de Referência em todo o Estado, com pelo menos uma escola desta modalidade – integral ou semi-integral - em cada município.

Ao atingir em 2013 a marca de 260 Escolas de Referência, sendo 138 em regime semi-integral, e 122 em regime integral, já havia a previsão de transformação de outras 40 escolas

em EREMs para o ano de 2014 evidenciando que o alcance da meta era questão de tempo. Destacamos ainda que desde 2010 observa-se um predomínio das escolas na modalidade semi-integral, com jornada de 32 horas por semana, em função das que funcionam em regime integral.

A meta de uma EREM por município até 2014 também faz parte das ações do Pacto pela Educação¹, lançado pelo governo estadual em 2011. As diretrizes do Pacto estabelecem que todas as escolas que oferecem o ensino médio no estado passam a ser monitoradas pelo programa através de indicadores de processo e resultado, sendo priorizadas no monitoramento as Escolas de Referência e as Escolas Técnicas e as escolas que não evoluíram no Idepe² 2010.

Nesse sentido, o recorte do objeto de estudo emerge em meio a algumas inquietações epistemológicas: sendo o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica e de responsabilidade da esfera estadual, como fica a implantação das EREMs nos municípios que possuem apenas uma escola de ensino médio? Como são atendidos os estudantes que não optam por fazer parte de uma escola de jornada ampliada? Como são atendidos os estudantes trabalhadores? O que significa ser/ter uma Escola de Referência no município em que é a única escola que oferece o Ensino Médio? Com se dá a forma de gerenciamento dessas escolas? Tais inquietações levam à seguinte questão de pesquisa: *Como ocorreu a implantação do Programa de Educação Integral para a melhoria da qualidade da educação a partir da meta de uma EREM por município até 2014, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde?*

A hipótese é que as estratégias utilizadas pelo Programa de Educação Integral para implantação das EREMs permitiram atender a totalidade dos estudantes do Ensino Médio da região.

Nesse sentido, constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar o Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio – EREM's em cada município até 2014. Os objetivos específicos:

- Descrever o processo de criação, expansão e o formato de funcionamento do

¹ O Pacto pela Educação faz parte do Programa Governo Presente e configura-se numa política de controle e monitoramento das ações na área de educação, assim como ocorre com o Pacto pela Vida que se destina ao monitoramento do setor de segurança pública. O objetivo do Pacto é garantir educação pública de qualidade e formação profissional.

² Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. <www.siepe.educacao.pe.gov.br>

Programa de Educação Integral em Pernambuco;

- Identificar as estratégias de implantação das EREM's;
- Analisar os significados e as funções atribuídas às EREMs pelos usuários desta política.

A pesquisa toma como referência as ações de implantação das EREMs no período de 2008 a 2014, nos municípios jurisdicionados à Gerência Regional Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde e justifica-se pela necessidade de compreender como uma meta projetada em nível macro atende às demandas locais nos municípios que possuem uma única escola que oferece o Ensino Médio.

Na perspectiva da produção do conhecimento e considerando o rigor próprio das pesquisas científicas, a busca pelo alcance dos objetivos desta pesquisa se estrutura em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o caminho metodológico partindo da caracterização da pesquisa e do campo de pesquisa, seguido da problematização do objeto de estudo. Na sequência, são apresentados os sujeitos e a descrição dos procedimentos metodológicos desenvolvidos.

O segundo capítulo discorre sobre a produção científica no campo das Políticas Públicas para o Ensino Médio a partir das produções publicadas nos Anais das Reuniões da Anped e nos Simpósios da Anpae, no período de 2008 a 2014, bem como os artigos publicados no periódico Revista Educação e Sociedade. Recorremos também ao Banco de Teses e Dissertações da Capes incluindo as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas no período que compreende os anos de 2011 e 2012, no qual observamos os objetos de estudo, as abordagens metodológicas e os resultados.

O terceiro capítulo aborda o Ensino Médio no Brasil apresentando um panorama histórico dessa etapa de ensino nos documentos oficiais, ao longo das últimas décadas, e as primeiras experiências acerca da Educação Integral até o momento atual do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e os achados da pesquisa o qual denominamos de “A Prática Ressignificando a Política”.

Por fim, seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

Com essa pesquisa buscamos construir uma compreensão sobre os sentidos e significados atribuídos às Escolas de Referência implantadas nos municípios em que só possuem uma única escola de Ensino Médio e que é transformada em EREM.

A pesquisa busca entender “O que faz essa escola ser de Referência?”, “Referência para quê?” e “Referência para quem?”, uma vez que a escola, por ser um espaço carregado de significados, perpassa várias dimensões que extrapolam suas reais funções e atribuições. Conhecer e compreender como os autores da política de Educação Integral para o Ensino Médio em Pernambuco se apropriam do programa, bem como os sentidos e os significados atribuídos às EREMs, nos permitirá construir um escopo de conhecimentos que possam produzir experiências cada vez mais enriquecedoras.

O Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco necessita de um olhar investigativo mais amplo e que possibilite a reflexão e o debate acerca da implementação das Escolas de Referência em Ensino Médio, sobretudo por meio do processo de interiorização da política, de forma a contribuir para o entendimento sobre o alcance de sua atuação e o contexto político, social, econômico e cultural em que essas escolas estão sendo inseridas. Com a nossa pesquisa pretendemos contribuir para a construção de um conhecimento sobre as Escolas de Referência em Ensino Médio baseada na concepção da educação como política pública para todos.

CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO

Apresentamos nesse capítulo o caminho metodológico percorrido para a construção do nosso conhecimento acerca do objeto de estudo buscando responder o seguinte questionamento: *quais os significados/sentidos atribuídos pelos usuários ao processo de expansão do Programa de Educação Integral a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio – EREM's em cada município até 2014?*

1.1 Caracterização da Pesquisa

A natureza da pesquisa delimita-se pelo viés qualitativo, pois permite uma melhor análise e interpretação dos dados coletados, tendo em vista que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES, 2012, p. 21).

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo Descritiva e Explicativa na perspectiva adotada por Gil (2002). Descritiva, uma vez que este tipo de pesquisa tem por objetivo descrever as características de determinadas populações ou fenômenos; e Explicativa, pois possibilita aprofundar o conhecimento da realidade em estudo, bem como se destina a identificar os fatores que podem determinar ou contribuir para a ocorrência dos fenômenos.

1.2 Caracterização do Campo de Pesquisa

O campo de pesquisa é a Gerência Regional Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, subordinada à Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco que desenvolve o Programa de Educação Integral das Escolas de Referência em Ensino médio

Imagem 1 – Mapa das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco



Fonte: www.educacao.pe.gov.br

A Gerência Regional Sertão do Moxotó, Ipanema e Arcoverde é o polo gestor da rede estadual de ensino, com sede na cidade de Arcoverde, e atua na jurisdição 15 municípios do interior do estado. A cidade de Arcoverde está localizada no Sertão Pernambucano, distante 255 km da capital Recife, sendo considerada o Portal do Sertão, por estar localizada na zona de transição entre o Agreste e o Sertão. Segundo o IBGE (BRASIL, 2010), tem uma população de aproximadamente 68.793 habitantes sendo a economia de base secundária com empresas voltadas para a prestação de serviços médicos e hospitalares e no comércio, sendo referência na região também no setor educacional, com destaque para as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas.

Possui um total de 53 escolas que oferecem o Ensino Médio e a meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município foi atingida, de modo que dentro de sua área de atuação possui 19 unidades escolares que fazem parte do Programa de Educação Integral.

Quadro1 - Quantitativo de Escolas que oferecem Ensino Médio na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó, Ipanema e Arcoverde

Município	Quantitativo de Escolas	Tipo de Jornada			
		Semi-integral	Integral	Regular	Técnica
Alagoinha	01	01	-	-	-
Arcoverde	15	01	02	12	-
Betânia	01	01	-	-	-
Buíque	03	02	-	01	-
Custódia	03	-	01	02	-
Inajá	02	01	-	01	-
Ibimirim	06	01	-	05	-
Manari	01	01	-	-	-
Pedra	03	01	-	02	-
Pesqueira	07	01	01	05	-
Poção	01	01	-	-	-
Sanharó	02	01	-	01	-
Sertânia	05	-	01	03	01
Tupanatinga	01	01	-	-	-
Venturosa	02	01	-	01	-
TOTAL	53	14	05	33	01

Fonte: www.educacao.pe.gov.br

A escolha dessa Regional como campo dessa pesquisa se deu em função de que o município com o menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de Pernambuco está localizado sob sua área de atuação. Tal índice foi criado como parâmetro que mede o nível de desenvolvimento humano em países, estados, regiões e municípios e leva em consideração os seguintes fatores: educação, longevidade e renda. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 - A verdadeira riqueza das nações: Vias para o Desenvolvimento Humano,

IDH ajuda a responde a algumas questões básicas sobre progresso das sociedades, como, por exemplo, que países progrediram mais rapidamente e se os países pobres estão a aproximar-se dos países ricos. Tais questões são frequentemente abordadas utilizando o rendimento. No entanto, obtém-se uma imagem muito mais clara do desenvolvimento a partir de medidas que consideram o progresso de forma mais ampla (2010, p. 27)

Considerando que as médias alcançadas implicam em uma classificação destes de acordo com o grau de desenvolvimento humano, observamos em Pernambuco a seguinte distribuição dos municípios de: muito Alto (acima de 0.800), nenhum município do estado apresentou esta média; Alto (0.700 a 0.799), 05 municípios se encontram nesse nível; Médio (0.600 a 0.699) localiza-se nessa média 71 municípios; Baixo (entre 0,500 a 0,599) estão presente 107 municípios; e no último nível Muito Baixo (entre 0 a 0,499), 01 município. O quadro abaixo apresenta os 10 menores registros do IDH que classificam os municípios do estado de Pernambuco na última edição do estudo, realizada em 2010:

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento Humano em Pernambuco (2010)

Município	IDH	Região
Águas Belas	0,526	Agreste
Buíque	0,527	Agreste
Caetés	0,522	Agreste
Iatí	0,528	Agreste
Inajá	0,523	Sertão
Itaíba	0,528	Agreste
Jurema	0,509	Agreste
Lagoa de Ouro	0,525	Agreste
Manari	0,487	Sertão
Tupanatinga	0,519	Agreste

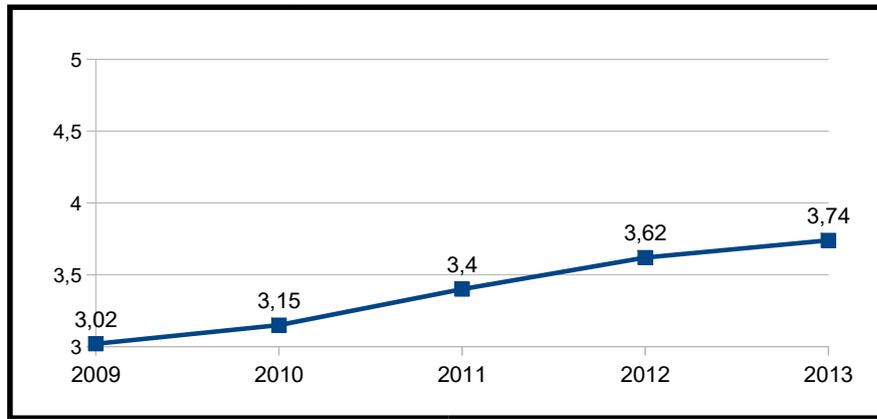
Fonte: www.pnud.org.br

A análise do quadro permitiu identificar que, dos 10 municípios, 04 (quatro) destes - Buíque, Inajá, Manari e Tupanatinga - estão localizados na área de jurisdição da Regional Sertão do Moxotó, Ipanema e Arcoverde, sendo que 03 (três) apresentam médias que variam entre 0,519 e 0,527, ficando localizados no nível Baixo. Outro dado é que o único município que se encontra no nível Muito Baixo é Manari com média de 0,487. Nesse sentido, as médias atingidas por esses municípios suscitam questionamentos em relação ao papel da educação para o desenvolvimento local e quais os fatores que podem interferir no alcance de tais índices.

A Gerência Regional de Arcoverde vem se destacando ao longo dos últimos anos pelos resultados alcançados por suas escolas, ocupando o 5º lugar no ranking de resultados entre as 17 gerências regionais que compõem a Secretaria de Educação. O gráfico abaixo apresenta as

médias registradas pela Regional no Idepe³:

Gráfico 2- Evolução do IDEPE Ensino Médio da Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde (2009-2013)



Fonte: www.educacao.pe.gov.br

A evolução apresentada no gráfico evidencia um crescimento significativo desta Gerência Regional ao longo das últimas cinco edições do Idepe, que tem parâmetros e cálculos semelhantes ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e faz parte do Sistema de Avaliação de Pernambuco. Vale ressaltar que se encontra sob sua jurisdição uma das 20 melhores escolas de Pernambuco com resultado no Idepe de 5,12 na edição de 2012. O Idepe constitui-se como um dos indicadores de qualidade da educação, mas não deve ser considerado como único e absoluto, uma vez que ele, por si só, não dá conta de todas as implicações que perpassam a educação pública.

1.3 Critérios da amostra e descrição do campo

Considerando o universo descrito acima, as escolas campo de estudo foram escolhidas obedecendo aos seguintes critérios:

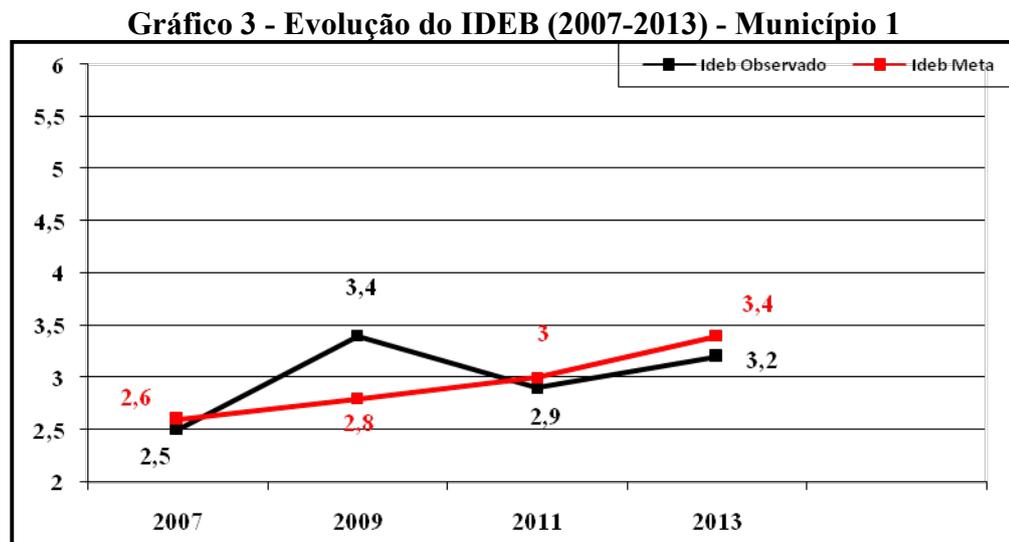
- Ser e/ou ter sido transformada em Escola de Referência até 2014, tendo em vista ser esse o ano limite para atingir a meta;
- Ser e/ou ter mais tempo de transformação de Escola de Referência, dentre as escolas da gerência, uma vez que tal critério possibilita verificar a consolidação das diretrizes do Programa de Educação Integral até o ano 2014.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. <www.siepe.educacao.pe.gov.br>

Nesse sentido, denominamos de EREM 1a unidade escolar localizada no município A⁴, tendo sido transformada em Escola de Referência no ano de 2013. O município situa-se numa região de pouca atividade econômica, sendo as principais: o comércio, que atende apenas a população local e a do espaço rural; a agricultura, que devido ao longo período de estiagem pelo qual a região enfrentaram sofrido com o declínio da produção; e a pecuária, com especial destaque para a criação de caprinos.

Em relação à oferta de empregos formais, a administração pública municipal comporta a maioria dos vínculos empregatícios do município, segundo dados do Relatório Anual de Informações Sociais – RAIS/MTE/CAGED (BRASIL, 2010). O município A é considerado de Pequeno Porte I⁵, tendo o pólo comercial mais próximo distante 89 km, oferecendo serviços especializados nas áreas de saúde e de educação, onde também se encontra o campus de universidade pública e instituições de ensino superior da rede privada.

No que diz respeito aos indicadores do setor de educação, o município A apresenta os seguintes resultados de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb:



Nesse contexto, a escola foi fundada no ano de 1968 inicialmente na condição de grupo escolar atendendo alunos do antigo nível primário. O nome da escola é uma homenagem a um jovem filho de uma família da cidade. Ao longo de sua existência a EREM

⁴ Com o objetivo de preservar a identidade das escolas campo e dos sujeitos da pesquisa denominamos os municípios de A e B. As escolas são denominadas de EREM 1, a escola localizada no município A, e de EREM 2, a escola localizada no município B. A ordem foi estabelecida de acordo com a cronologia das visitas.

⁵ Conforme definição do Atlas do Desenvolvimento Humano (2012), o município de Pequeno Porte I corresponde a uma população de até 20.000 habitantes.

1 oferecia turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e do Curso Normal Médio. A partir do ano de 2013, a escola foi transformada em Escola de Referência passando a fazer parte de um universo seletivo de escolas que tem por objetivo oferecer uma educação integral e em tempo integral, com proposta de ensino diferenciada e sendo a ampliação de carga horária o aspecto mais relevante dessa transformação. Entretanto, mesmo com a transformação, a escola continuou atendendo as outras etapas da educação – Ensino Fundamental e Curso Normal Médio, sendo o primeiro extinto gradativamente passando a responsabilidade pela oferta para a rede municipal e o segundo encerrando a oferta de vagas. A última turma de Ensino Fundamental foi encerrada no ano de 2015 fechando um ciclo e iniciando uma nova etapa: a oferta de turmas apenas de Ensino Médio em regime Semi-integral.

Atualmente, o corpo docente da escola é composto de 24 professores dos quais apenas 06 possuem vínculo efetivo com a rede estadual e os demais, 18 professores, possuem vínculo por meio de contrato temporário. Na área administrativa, a escola conta apenas com o Gestor, que no dia da entrevista estava se preparando para deixar a gestão da escola por haver pedido exoneração do cargo de gestor, e com 01 auxiliar administrativo que responde pela secretaria escolar, embora não ocupe o cargo de Chefe de Secretaria que também está vago. Na área pedagógica, a escola não dispõe de educador de apoio nem coordenador pedagógico. Possui 01 professora que foi realocada como Professora de Apoio Pedagógico que dá um suporte aos professores e à gestão.

Em relação à estrutura física, a escola é composta por 24 salas de aulas, 01 pátio coberto que é utilizado como refeitório, 01 laboratório de informática, 01 área externa com espaço para jardim e estacionamento, 01 biblioteca, 02 banheiros, um masculino e outro feminino adaptados, 01 sala para secretaria, 01 sala para a direção, 01 sala de professores com um banheiro. A escola não possui quadra poliesportiva nem dispõe de outros laboratórios. A escola tem um projeto de Rádio escolar na qual possui equipamentos de som instalados nas salas de aula e nos ambientes de convivência coletiva.

O corpo discente da EREM 1 é composto por aproximadamente 350 estudantes, sendo que a maioria é residente no espaço rural do município. Atualmente, a escola possui 07 turmas de Ensino Médio funcionando em regime semi-integral⁶, 02 turmas de Ensino Médio funcionando em regime parcial⁷ e 02 turmas do Projeto Travessia⁸ de Ensino Médio que

⁶ No regime semi-integral, a ampliação parcial da jornada é de 32 horas semanais, funcionando em dois turnos, sendo cinco manhãs e duas tardes.

⁷ O regime regular diz respeito à carga horária de 20 horas semanais, funcionando em apenas um turno.

funcionam no turno noturno em uma escola da rede municipal, localizada no distrito vizinho, distante 12 km da sede do município.

Em relação ao Ensino Médio, não consta no site do INEP⁹ dados disponibilizados sobre a participação e médias de proficiência da EREM 1 no Exame Nacional do Ensino Médio– ENEM 2013 e 2014, tendo em vista que apenas são divulgados os dados das escolas que apresentam mais de 50 % de participação dos alunos cadastrados no Censo Escolar no ano de edição do exame. Tal fato pode indicar a falta de interesse dos estudantes da escola em participar do exame e de entrar na universidade, uma vez que este é utilizado como forma de acesso para a maioria das universidades públicas, bem como para concessão de benefícios como bolsas de estudo e financiamento para realização do curso em instituições de ensino superior privadas.

A segunda escola campo de estudo será denominada de EREM 2 e está localizada no município B¹⁰, tendo passado a condição de Escola de Referência no ano de 2011. O comércio e a agropecuária são as atividades que movimentam a economia do município com base no cultivo de lavouras de subsistência como feijão, milho e banana, além de atividades da pecuária como avicultura, caprinocultura e bovinocultura de leite e de corte.

Segundo dados do RAIS/MTE/CAGED (BRASIL, 2010), a oferta de empregos formais também fica a cargo da administração pública municipal que comporta grande parte dos vínculos empregatícios do município. O município é de Pequeno Porte II¹¹, pólo comercial mais próximo possui serviços especializados nas áreas de saúde e de educação, sendo sede do campus de universidade pública e de instituições de ensino superior privadas.

Na área de educação, o município tem apresentado avanços no que diz respeito aos resultados obtidos no Ideb:

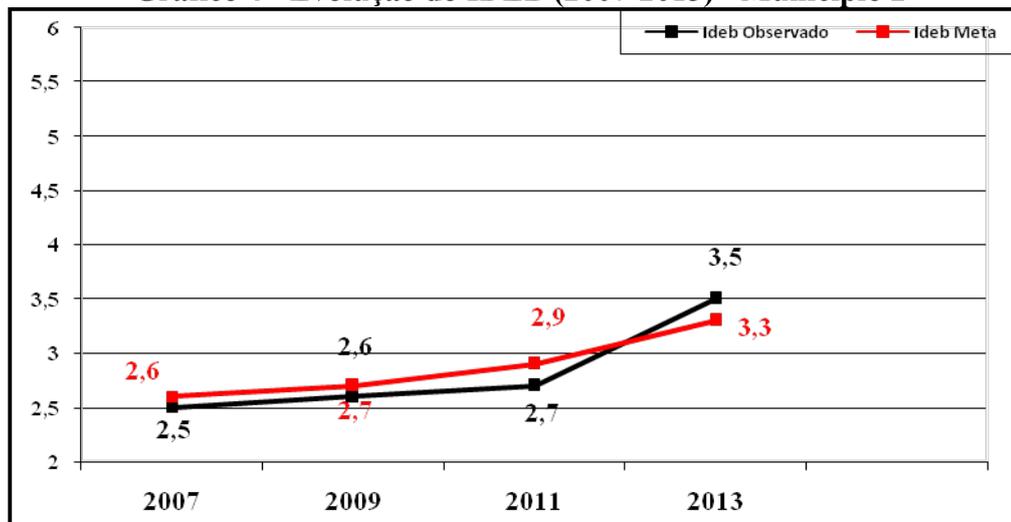
⁸ Programa de correção de fluxo e aceleração de estudos para os estudantes que apresentam distorção idade-série e que tenham mais de 18 anos de idade.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

¹⁰ Ver nota 6.

¹¹ De acordo com a definição do Atlas do Desenvolvimento Humano (2012), o município de Pequeno Porte II corresponde a uma população de até 20.001 a 50.000 habitantes.

Gráfico 4 - Evolução do IDEB (2007-2013) - Município 2



Nesse contexto, a EREM 2 foi fundada no ano de 1979 como um grupo escolar atendendo alunos do antigo nível primário. Homenageia a família que doou as terras para a construção da escola. A EREM 2 tem mais tempo de transformação, que ocorreu no ano de 2011, ainda quando oferecia turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal Médio. A finalização da oferta de turmas do Ensino Fundamental e Médio regular também foi gradativa a fim de se garantir aos estudantes que iniciaram nessas turmas concluíssem na mesma escola.

Em relação ao corpo docente este é composto por 43 professores dos quais 25 estão lotados no Programa de Educação Integral. Destes, 08 possuem vínculo efetivo com a rede estadual e 17 professores possuem vínculo de contrato temporário. Os demais professores, um total de 18, atuam em turmas dos Projetos Travessia, PROJOVEM Urbano¹² e Programa Mãe Coruja¹³ que funcionam na escola no turno noturno. Na área administrativa, a escola conta com o Gestor, 03 auxiliares administrativos, 01 Chefe de Secretaria, na área pedagógica, a escola não dispõe de educador de apoio nem coordenador pedagógico. Conta com 01 professora que foi realocada como Professora de Apoio Pedagógico para dá suporte aos professores.

¹² O PROJOVEM Urbano tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 26 mar. 2016.

¹³ O Programa tem por objetivo reduzir a mortalidade materna e infantil, trabalhando Políticas Públicas integradas por ações estratégicas articuladas e intersetoriais dos eixos de saúde, educação e desenvolvimento social. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/programa> Acesso em: 26 mar. 2016.

Em relação à estrutura física, a escola é composta por 16 salas de aulas, 01 pátio coberto que é utilizado como refeitório, 01 laboratório de informática, 01 área externa com espaço para jardim, 05 banheiros para uso masculino e feminino adaptados, 01 sala para secretaria, 01 sala para a direção, 01 sala de professores com espaço adaptado para estudo. A escola possui 01 quadra poliesportiva, 01 laboratório de Ciências, 01 Biblioteca, 01 Sala de Multimídias, 01 pátio aberto que é utilizado para os eventos da escola e 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado para atendimento de estudantes portadores de Necessidades Educativas Especiais.

O corpo discente da EREM 2 é composto por aproximadamente 880 estudantes, sendo que 70% são residentes no espaço rural do município. Atualmente, a escola possui 15 turmas de Ensino Médio funcionado em regime semi-integral, 01 turma de Educação Especial para atendimento especializado que funciona no turno diurno; 02 turmas do Projeto Travessia de Ensino Médio, 01 turma do PROJOVEM Urbano, e sala disponibilizada para o funcionamento de 01 turma do Programa Mãe Coruja no turno noturno da escola.

Em relação ao Ensino Médio, consta no site do INEP dados disponibilizados apontam 54% de participação e média de proficiência de 461,2 dos estudantes da EREM 2 no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, edição de 2013. Na edição do exame em 2014, os dados não foram disponibilizados possivelmente pelos mesmos motivos da EREM 1, uma vez que apenas são divulgados os dados das escolas que apresentam mais de 50 % de participação dos alunos cadastrados no Censo Escolar no ano da edição do exame.

Quadro 3- Panorama das Escolas Campo de Estudo

Escolas	Corpo Docente		Equipe Gestora e Administrativa							Corpo Discente	Quantitativo de Turmas		
	Efetivos	Temporários	Gestor	Gestor Adjunto	Chefe de Secretaria	Auxiliar Administrativo	Educador de Apoio	Analista Educacional	Professor de Apoio	Ensino Médio	Ensino Médio		Projetos e Programas
											Semi-integral	Regular	
EREM 1	06	18	01	-	-	01	-	-	01	350	07	02	02
EREM 2	08	17	01	-	01	03	-	01 ¹⁴	01	880	15	-	05
TOTAL	14	35	02	-	01	04	-	01	02	1230	22	02	07

¹⁴ Embora a escola tenha uma Analista Educacional lotada, a mesma encontra-se cedida à rede municipal.

Vale ressaltar que as escolas apresentam algumas características que as aproximam: primeiro, as escolas estão inseridas nas comunidades com a missão de ser a única escola do município a oferecer o Ensino Médio; em segundo, são responsáveis por atender toda a demanda de estudantes oriundos das redes municipais de ensino de cada município; em terceiro, apresentam um quadro de recursos humanos deficitário, inclusive com ausência de funções estratégicas de apoio ao trabalho docente, como o Educador de Apoio, bem como na área Administrativa e Técnica, no caso de Auxiliar Administrativo, Gestor Adjunto e Analista Educacional; em quarto, em relação à estrutura física, as escolas tem estrutura conservada, porém alguns espaços funcionam de maneira adaptada, como é o caso dos refeitórios e laboratórios, além de que, devido à escassez de recursos humanos, alguns espaços não funcionam devidamente.

1.4 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos adotamos como modalidade de pesquisa o Estudo de Caso na perspectiva apresentada por Yin (2003), uma vez que esta modalidade consiste em analisar de modo particular uma dada realidade e constituirá o meio de organização das etapas. Segundo o autor, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (p. 33).

Em relação ao tipo, o estudo define-se como Estudo de Casos Múltiplos uma vez que “cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação. Aqui, uma percepção importante que se deve ter é considerar casos múltiplos como se consideraria experimentos múltiplos [...]” (YIN, 2003, p. 68). O Estudo de Casos Múltiplos surge na literatura como uma estratégia que permite ao pesquisador buscar não apenas o que se apresenta como fator comum, mas também o que há de particular em cada caso. Além disso, considera o que cada caso tem de original em relação à natureza, ao histórico e ao contexto em que se situa o caso, dentre outros.

Assim sendo, o objeto de estudo desta pesquisa não pode ser apreendido de maneira isolada, fora do contexto e das relações sociais, econômicas e culturais. Segundo Gil (2002, p. 138), “a totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual” o que implica pensarmos também o objeto a partir de sua reconstrução histórica.

Realizamos uma pesquisa documental a fim de selecionarmos e analisarmos os documentos oficiais que fundamentam a concepção de Educação Integral adotada pelo

Programa de Educação Integral e que orientam o processo de criação e expansão das Escolas de Referências em Ensino Médio. A pesquisa documental se aproxima da pesquisa bibliográfica, entretanto, segundo Gil (2002) o que diferencia uma da outra é a natureza das fontes uma vez que, na pesquisa documental, os materiais ainda não receberam nenhum tratamento analítico podendo ainda ser (re) elaborados a partir do objeto de cada pesquisa.

Seguindo este caminho, foram analisados os seguintes documentos: 1) Lei Estadual Complementar nº 125/2008, que cria e regulamenta o Programa de Educação Integral; 2) os Manuais de Procedimentos do Programa de Educação Integral 2014 e 2015; 3) a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral e Semi-integral; 4) o informativo “Balanço das Ações 2014 da Secretaria de Educação”, que tem por finalidade apresentar um balanço das principais ações do governo do estado de Pernambuco para com a educação, dentre as quais se destaca o alcance da meta de 01 EREM por município até 2014.

Para tal, estando definido o universo, serão consideradas as seguintes regras para a constituição do *corpus* documental Minayo et al. (2012): *exaustividade* do material selecionado para atender aos objetivos da pesquisa; *representatividade* para que a análise possa ser efetuada em uma amostra em que estejam presentes as características essenciais; *homogeneidade* uma vez que os dados devem referir-se ao mesmo tema; e *pertinência* no qual os documentos devem ser adequados aos objetivos da pesquisa como fonte de informação.

A entrevista é adequada para este estudo uma vez que serão observados aspectos referentes às narrativas das práticas dos sujeitos, segundo a sua própria visão. De uma forma geral, a entrevista consiste em uma conversa com dois ou mais interlocutores cujo objetivo é a construção de informações referentes ao objeto de estudo desta pesquisa. Neste sentido, a categoria de entrevista selecionada é a semiestruturada (MINAYO et al., 2012), pois possibilita que o entrevistado não se prenda apenas à pergunta elaborada pelo entrevistador. Favorece ao entrevistado outras formas de expressar suas ideias, de modo que possa ser compreendido como efeito de sentido entre os interlocutores.

Para André (2005, p. 27), “as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”. Para que haja uma maior fidedignidade, as entrevistas foram gravadas e analisadas uma a uma e também entre si, considerando que tanto a análise quanto a interpretação dos dados acontecem ao longo de todo o processo. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com os sujeitos abaixo indicados:

- Gestores escolares das EREMs selecionadas, uma vez que estão diretamente ligados à execução da política sendo responsáveis por sua implementação no interior das

escolas;

- Professores da escola que tenha, no mínimo, 02 (dois) anos de lotação no Programa de Educação Integral.

Em relação à delimitação dos sujeitos a serem entrevistados, Duarte (2002, p. 43-44) aponta que

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (grifos da autora).

Inicialmente o número de participantes havia sido definido em 01 (um) professor por área do conhecimento. Entretanto, durante a etapa das entrevistas, outros professores manifestaram interesse em participar o que foi um fator muito relevante tendo em vista ser um indício positivo de que a pesquisa foi aceita pela comunidade das escolas campo. Fez-se necessário buscar autorização da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria Executiva de Educação Profissional, para que a intervenção fosse concedida pela instituição.

Para realizar as entrevistas solicitamos autorização por e-mail no final do ano de 2015 à Secretaria de Executiva Educação Profissional, porém sem sucesso. Após um novo contato no início do ano de 2016 o retorno sobre a autorização foi concedido após contato pessoal com o gestor do Programa de Educação Integral. Na ocasião, foi solicitado que fosse reenviado o e-mail incluindo o Termo de Compromisso, um resumo da pesquisa e carta de apresentação expedida pela universidade e assinada pela orientadora da pesquisa para execução da pesquisa de campo.

De posse da autorização, a instituição solicitou que fossem cumpridas as determinações éticas aplicadas à Secretaria de Educação de Pernambuco, bem como a garantia de não identificar nenhuma das pessoas envolvidas de modo a assegurar também a privacidade da instituição e dos professores participantes da pesquisa. Desta forma, os nomes das escolas, dos gestores e dos professores foram substituídos por números, aleatoriamente. As despesas com a pesquisa foram de inteira responsabilidade da pesquisadora de modo que não acarretou ônus a serem repassados para a instituição conforme solicitado na Carta de Anuência emitida pela instituição. A pesquisadora se comprometeu em enviar o relatório final

da pesquisa através de cópia em *Compact Disk* (CD), em resposta à Secretaria apresentando os resultados obtidos.

A autorização da Secretaria de Educação de Pernambuco foi primordial para o êxito da pesquisa de campo, uma vez que a partir daí foram realizados os contatos com as escolas campo de estudo por telefone a fim de agendar as visitas para a coleta de dados. Os gestores das duas escolas se mostraram muito disponíveis para com a pesquisa e o agendamento foi prontamente atendido. Foi muito gratificante pessoal e academicamente encontrar as instituições dispostas a contribuir com as práticas acadêmicas tornando o momento das entrevistas em um clima favorável.

Antes de iniciarmos as entrevistas, os gestores das escolas forneceram a lista de nomes dos professores e os seus respectivos horários para cumprimento da pesquisa. Também fizeram uma breve apresentação da pesquisadora e comunicou-os da intervenção que seria realizada com os mesmos deixando em aberto para que os professores se disponibilizassem espontaneamente. Mesmo ciente dos horários de cada professor, e aproveitando os momentos de estudo - que é um espaço reservado para estudo dos professores, nos deparamos com sobrecarga de trabalho que é exigida dos professores tendo em vista a demanda de planejamento das aulas, preenchimento do Diário de Classe, elaboração e correção de provas etc. As entrevistas foram realizadas no período de 25 de fevereiro a 01 de março de 2016.

As entrevistas foram gravadas com gravador de voz e realizadas em local escolhido pelos participantes a fim de buscar um espaço favorável que levassem os professores a se sentirem à vontade com a pesquisadora e que fosse mais tranquilo em relação aos ruídos e entrada de outras pessoas. Geralmente escolheram a sala de professores ou a sala da direção das escolas uma vez que os professores e gestores se sentiam mais à vontade nesses espaços por serem mais reservados e familiares a cada um deles. Além disso, são espaços mais confortáveis e distantes do agito próprio das unidades escolares e das intervenções de alunos, outros professores e funcionários da escola. Mesmo com a circulação de alguns professores ou funcionários da limpeza e da secretaria da escola, tal situação não causou desconforto ou reserva por parte da maioria dos professores entrevistados. A utilização do gravador causou estranheza em alguns professores, mas não causou limitações à pesquisa. No decorrer da entrevista já estavam familiarizados com o equipamento.

Duarte (2002) alerta para a importância do local de realização das entrevistas, uma vez que quando realizadas no mesmo local em que os sujeitos trabalham por vezes podem se apresentar alguns obstáculos ao longo do caminho como situações externas e de barulho devido ao movimento de entrada e saída de pessoas causando desconforto por parte dos

entrevistados seja pela ansiedade em relação ao tempo e das tarefas a serem realizados ou mesmo pela possibilidade de se interromper o fluxo de ideias e o fechamento de pensamentos.

Em geral esse tipo de entrevista flui muito mais tranqüilamente quando realizada na residência da pessoa entrevistada. Em ambiente doméstico, privado, parece haver mais liberdade para expressão das idéias e menos preocupação com o tempo. Por essa razão, essas costumam ser entrevistas mais longas e, de modo geral, mais densas e produtivas (DUARTE, 2002, p. 45).

Embora cientes das implicações que o ambiente acarreta para a qualidade dos dados coletados, alguns fatores nos impediram de realizar as entrevistas fora do espaço de trabalho: primeiro, devido à carga horária de trabalho dos sujeitos, uma vez que ficam todas as manhãs e três tardes na escola; segundo por que alguns apresentam mais de um vínculo de trabalho inclusive com outras redes de ensino; e, além do que, as escolas estão situadas em duas cidades diferentes e também do local de residência da pesquisadora.

Após a apresentação da pesquisadora pelos gestores, a mesma fez uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa e da forma como a entrevista seria realizada. No decorrer da conversa, foi possível perceber que os professores demonstravam curiosidade e até mesmo um pouco de receio por não saberem quais seriam as perguntas e o que poderia responder. Quando foram informados que a entrevista seria gravada três professores informaram apresentar desconforto com o equipamento. A pesquisadora esclareceu que o instrumento seria o gravador de voz do aparelho de celular que seria utilizado e não haveria gravação de imagens. O esclarecimento trouxe um clima de confiança e fez com que logo se disponibilizassem para a pesquisa.

Vale ressaltar que a aceitação dos sujeitos em participarem da pesquisa foi um fator bastante significativo e que surpreendeu tendo em vista que, devido à ausência de vínculos da pesquisadora com as unidades escolares, poderia se tornar um entrave para a entrada no campo de modo que a figura da pesquisadora seria um sujeito estranho para falar de uma realidade tão particular deles. De certo, sem esse apoio os resultados poderiam não ser tão exitosos.

Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora apresentou a Carta de Anuência emitida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com o objetivo de confirmar perante o entrevistado a autorização da instituição para realização da pesquisa, e procedeu com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual consta os objetivos e a metodologia analítica da pesquisa, de modo a informar aos entrevistados sobre as condições e os direitos

de participarem, bem como respaldar a pesquisa e emitirem o seu consentimento mediante assinatura do referido termo.

De natureza educacional, a pesquisa se orienta pelos aspectos éticos previstos nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo humanos, obedecendo aos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj, aprovado pela Resolução CONDIR nº 072/2012, que prevê o sigilo no que diz respeito identidade dos sujeitos da pesquisa de modo a também assegurar a privacidade dos participantes.

Durante a realização das entrevistas, alguns entrevistados anteciparam a resposta de perguntas seguintes em momentos de perguntas anteriores. Entretanto, a pergunta foi feita na mesma ordem planejada e os entrevistados complementaram ou afirmaram já ter respondido. No total, foram entrevistados 02 (dois) gestores e 13 (treze) professores, sendo 05 (cinco) da EREM 1 e 08 (oito) da EREM 2, todos possuem vínculo efetivo com a rede estadual de ensino.

Além das perguntas constantes do roteiro de entrevista, a pesquisadora também realizou conversas informais com os sujeitos a fim de conhecer aspectos relacionados a realidade na qual a escola estava inserida, ao histórico das escolas e das duas cidades, o número de alunos atendidos pela escola, os resultados obtidos pelas escolas, como ocorreu o processo de transformação da escola em Escola de Referência, como a população da localidade sobrevive economicamente etc., questões voltadas para o cotidiano das escolas com o objetivo de construir um entendimento sobre o período anterior à implantação da política.

Após a coleta de dados e de posse dos termos assinados, procedemos à etapa da transcrição das entrevistas. Nessa fase nos debruçamos sobre o material coletado a fim de que fosse feita uma primeira análise e identificássemos além do texto propriamente dito o que foi complementado com gestos e expressões. Tais informações foram acrescentadas nas transcrições com a cautela de não nos deixarmos invadir nos pontos colocados nas falas dos entrevistados.

Para análise dos dados das entrevistas, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo que é caracterizada como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). A contribuição desta metodologia de análise nas pesquisas quantitativas se dá em função de que tal abordagem tem sido utilizada considerando, dentre outros aspectos, a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis mais aprofundados de compreensão dos fenômenos que se pretende investigar.

A Análise de Conteúdo surge na literatura como técnica utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de textos e documentos e, além disso, é necessária em virtude de se buscar compreender o significado atribuído pelos sujeitos às mensagens em um nível que ultrapassa a uma leitura comum. Nesse sentido, as análises serão realizadas por meio da Análise Categorical que, segundo Bardin (1977), nos auxiliará na descoberta de diferentes núcleos de sentido constituintes da comunicação bem como, posteriormente, procederemos ao seu reagrupamento em classes ou categorias.

Tais categorias serão definidas considerando que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Na abordagem qualitativa da Análise de Conteúdo as categorias poderão emergir ao longo do estudo, bem como os objetivos também poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. Dessa forma, os dados serão tratados sendo considerados significativos e válidos, bem como a elaboração das categorias, e não serão definidos *a priori*, uma vez que serão identificados no decorrer da fala, do discurso e das respostas dos entrevistados procedendo-se com a classificação das convergências e respectivas divergências de modo que as categorias deverão emergir deste exercício de análise.

Ao selecionarmos essa abordagem foi possível compreender o objeto de estudo da pesquisa uma vez que as categorias contribuirão para identificar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de implantação e implementação de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município de Pernambuco.

Para Ball (2005), a cultura da gestão e do desempenho são duas das principais tecnologias que permeia as reformas educacionais. A partir delas, alguns elementos da cultura gerencial são incorporados com o objetivo de promover mudanças nas instituições sob a justificativa de se buscar um melhor desempenho e, conseqüentemente, melhores resultados e maior controle das ações e práticas. Acrescenta ainda que outra tecnologia, a da performatividade, acaba por influenciar a construção de um perfil de organização baseado no desempenho e na eficácia.

Nesse contexto de análise que se inserem as Escolas de Referência. A partir da própria nomenclatura que as adjetiva como de “Referência”, tais escolas são entendidas como um modelo de educação a ser seguido. Alguns aspectos diferenciam as Escolas de Referência das escolas regulares e vão desde a ampliação da jornada de ensino, com escolas funcionando em

regime integral ou semi-integral¹⁵; o processo seletivo e remuneração diferenciada para o corpo docente dessas unidades; as transformações ocorridas no currículo escolar para atender a essa nova configuração; as adequações estruturais das escolas e pela própria resignificação da concepção de educação integral: o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões.

¹⁵ Ver nota 8, página 24.

CAPÍTULO 2 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As pesquisas em educação têm procurado, na maioria das vezes, dar conta de produzir respostas aos fenômenos que ocorrem no interior das escolas, em especial aos que acontecem nas salas de aula, sejam eles voltados para o campo das didáticas, dos processos de aprendizagem ou mesmo da formação de professores, dentre outras temáticas, nas quais o foco recai sobre o binário processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, nas últimas décadas surge um movimento na pesquisa em educação que desloca o foco do processo ensino-aprendizagem para temáticas emergentes como a Gestão e Avaliação de Políticas Públicas e se apresentam como um desafio ao pesquisador que busca uma compreensão sobre a educação para além dos padrões vigentes. Para Gatti (2005, p. 596),

A compreensão dos processos educacionais, seja em sistemas seja nas escolas ou nas salas de aula, representa um desafio aos estudiosos da educação, e isso tem demandado que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto.

A autora apresenta uma abordagem que situa a pesquisa em educação no contexto da pós-modernidade, não como sendo o período que vem depois da modernidade, mas como um espaço que se configura pela crítica em relação à própria modernidade¹⁶. Nesse espaço de transição assumido por Gatti (2005), uma vez que não estamos totalmente distantes da modernidade, nem integralmente inseridos em uma nova era, os modelos epistemológicos passam por uma ruptura que faz com que a ideia de indeterminação e do pluralismo teórico seja um dos aspectos da era pós-moderna.

Dessa forma, a pesquisa em educação também acompanha esse processo de transição, uma vez que a escola é um espaço permeado por relações heterogêneas que necessitam ser (re) conceitualizadas, conforme afirma Gatti (2005, p. 605):

para compreender a significação sociopolítica da escola e mudar a redundância das pesquisas sobre a sua eficiência, a própria pesquisa educacional precisa ser reconectada à real função da escola na produção de igualdades/desigualdades em vários contextos, pondo-se em questão o “valor” dos indicadores tradicionais, problematizando-os em cortes sociodemográficos e culturais.

¹⁶A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral (GATTI, 2005).

Considerando que, por meio da educação, é possível a reconstrução de conhecimentos que permitam transformar a realidade social, alguns questionamentos emergem no que diz respeito à efetivação das Políticas Públicas voltadas para o Ensino Médio.

Os desafios da formulação e implementação de políticas públicas com o propósito de ofertar uma educação de qualidade para os jovens orientam as investigações em torno da temática de Educação Integral em Pernambuco. O presente estudo insere-se no contexto do processo de expansão do Programa de Educação Integral - PEI, com a transformação das escolas da rede estadual em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM's, e a meta de implantação de uma EREM em cada município pernambucano.

Consideramos que não há dúvidas sobre a importância de uma política pública, como o PEI, que promova práticas inovadoras e que favoreça a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, ainda há de se considerar os aspectos sociais, culturais e econômicos tendo em vista que tais fatores podem interferir positiva e/ou negativamente ao longo do desenvolvimento da política. O levantamento realizado acerca dos documentos que normatizam o referido Programa não indica que houve um investimento nos estudos das condições das cidades alvo da nossa pesquisa que levasse em consideração tais aspectos e que são essenciais para a definição de programas e projetos de educação.

Destacamos que as Escolas de Referência são entendidas como um “novo modelo” de escola. Geralmente, a escola de tempo integral é instalada em um prédio no qual já funcionava uma escola de Ensino Médio, sendo que para isso se faz necessária a redução de matrículas, sobretudo, no Ensino Fundamental, bem como adaptações na estrutura física para o funcionamento do “novo modelo”. Nesse contexto, alguns questionamentos emergem com relação a como se efetiva o regime de colaboração dos entes federados, uma vez que para atender a uma demanda de alunos, outros ficam sem ter onde estudar.

Entendendo que organização territorial do poder diz muito dos rumos que determinada política pública pode seguir, destacamos a influência do federalismo que se faz presente no Estado Moderno, uma vez que se apresentam como um dos fatores que mais influenciam nas decisões e implicações sobre as políticas públicas. Cury (2010) faz uma abordagem sobre o conceito e a origem do federalismo no Estado brasileiro como sendo uma forma de organização compartilhada de responsabilidades entre os entes federados distinguindo-se do Estado unitário (Governo Central), no qual as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica. Do mesmo modo, define os termos Estado Nacional, como sendo dotado de soberania e que rege as relações com outros Estados; e União Federativa, como sendo o poder de gerar obrigações e deveres e assegurar direitos emanados pela Lei Maior, com objetivo de

promover o bem de todos.

Para o autor, a educação é um bem público e um serviço público para todos, assim definido nos princípios e deveres do Estado para com a educação. Em relação à responsabilidade pela educação dos entes federados, estes devem garantir, em regime de colaboração, não apenas o acesso da população às etapas de escolarização, como também meios de promover a universalização da educação básica, ganhando caráter mais efetivo das ações do poder público.

No federalismo, a atuação dos entes federados se dá de forma prioritária: aos municípios, serão destinadas as matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; aos estados, o Ensino Fundamental e Médio; e à União a Educação Superior. Há competências próprias e responsabilidades legais que estão para além das responsabilidades legislativa, normativa e financeira, sendo sua composição resultante da atuação e articulação de cada ente federativo.

Nesse sentido, Cury (2010) apresenta uma construção histórica que situa a legislação educacional desde a Constituição Imperial (1824) até a Constituição Cidadã (1988), apresentando os primeiros indícios de um Federalismo Educacional ainda na década de 1930 (1930-1937), considerando os avanços em relação à gratuidade, à obrigatoriedade, ao financiamento, à previsão de elaboração dos Planos Nacionais de Educação e à instituição dos Conselhos de Educação (1946-1961).

Sendo o Ensino Médio o tema dos nossos estudos, convém ressaltar as alterações ocasionadas pela Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, de 11/11/2009, que altera os artigos 211 e 212 da Constituição Federal que passam a vigorar, respectivamente, com a seguinte redação:

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 2009, p. 01).

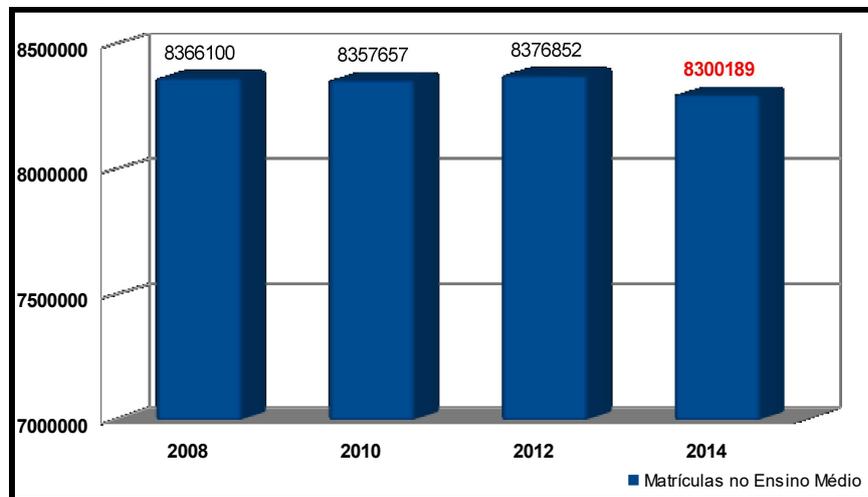
No que diz respeito à responsabilidade pela educação dos entes federados, estes devem garantir, em regime de colaboração, não apenas o acesso da população às etapas de escolarização, como também meios de promover a universalização da educação básica, ganhando caráter mais efetivo das ações do poder público. O Ensino Médio é etapa

intermediária entre a educação básica e os níveis mais elevados de escolarização, sua efetivação se apresenta como desafio que está para além da oferta, uma vez que as vagas existem, mas a qualidade dessa oferta é que passa a ser questionada. Segundo Cury e Ferreira (2010, p. 140),

Em relação ao Ensino Médio o enfoque tem que ser outro, pois existe a oferta de vagas, mas nem sempre ocorre o seu efetivo atendimento em face de fatores como aqueles já citados, ou seja, má qualidade da educação que não cumpre com o seu papel constitucional de promover o desenvolvimento do adolescente, sua qualificação para o trabalho e o pleno exercício da cidadania.

Além disso, tal etapa vem sendo alvo de estudos e pesquisas partindo de questionamentos que vão desde a sua finalidade, passando pela qualidade do Ensino Médio que é ofertado à população, bem como pela análise das políticas e estratégias que visam à melhoria da qualidade. O gráfico abaixo representa a evolução das matrículas no Ensino Médio, em nível nacional, segundo dados do Censo Escolar do ano de 2014. Os dados apontam para uma redução no número de matrículas nesta etapa da Educação Básica.

Gráfico 5- Evolução do Número de Matrículas do Ensino Médio no Brasil (2008-2014)



Fonte: INEP/MEC (2015)

Para fins de análise do quantitativo de matrículas no Ensino Médio, tomamos como referência o período que compreende os anos de 2008, ano de criação do PEI, e 2014, ano em que se atinge a meta de uma EREM por município. Nesse sentido, em 2008, percebemos que no Ensino Médio existiam cerca de 8.366 milhões de matrículas em todo o país. Vale ressaltar que nesse ano não havia ainda a obrigatoriedade de matrículas para esta etapa. Em 2010, um ano após a publicação da Emenda, o quantitativo de matrículas no Ensino Médio se apresenta

com queda de 0,10% em relação ao ano de 2008.

Tomando como referência o ano de 2012 observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de 0,22%, em relação a 2010, sendo também percebido como o maior registro desde 2008.

Entretanto, ao tomarmos como referência o período que compreende os anos de 2012 a 2014, percebemos que o número de matrículas no Ensino Médio em 2014 apresenta uma queda considerável em relação à 2012, que chega a 0,91%. A tendência de queda vem sendo percebida durante o período que compreende os anos de 2008 a 2010, com índices que variam de 0,14%, em 2008, a 0,24%, em 2010. Vale salientar que o total de matrículas registrado em 2014 chega a ser menor que o quantitativo registrado em 2008, ano em que delimitamos como início do período para fins da análise para a realização desta pesquisa.

No caso de Pernambuco, a reestruturação pela qual a rede de ensino pública vem passando ao longo da última década apresenta avanços no que diz respeito à intencionalidade da política de Ensino Médio, por meio da implantação das Escolas de Referência em Ensino Médio, como estratégia que visa à melhoria da qualidade da educação na etapa final da educação básica alcançando resultados positivos no que diz respeito aos indicadores educacionais e ganhando notoriedade no cenário nacional nas escalas avaliação externa como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, nessa etapa de ensino:

Quadro 4- Resultados do IDEB da rede de ensino estadual de Pernambuco

TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO		
IDEB Obtido	Posição no Ranking	Média Nacional
3.6	5º	3.7

Fonte: INEP/MEC (2014).

Embora a expansão da educação integral seja um caminho para a universalização de uma educação de qualidade, há de se levar em conta o contexto e a maneira como o processo de expansão vem ocorrendo de modo a proceder a uma reflexão sobre o alcance da meta de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município do estado e as implicações para a população dos municípios e para a vida escolar dos próprios alunos.

2.1 Ensino Médio e Educação Integral

Conhecer as temáticas que envolvem a problematização e a discussão em torno do Ensino Médio atualmente é o objetivo deste tópico que busca realizar um mapeamento das

pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos acerca dos temas Ensino Médio e Educação Integral. O interesse por tal tipo de pesquisa encontra respaldo por se tratar de um estudo que auxilia o pesquisador na identificação do conhecimento produzido e elaborado em determinada área, bem como contribui para apontar quais os aspectos têm sido mais relevantes e mais abordados no âmbito das produções acadêmicas. Segundo Ferreira (2002, p. 258),

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Além disso, possibilita a (re) construção e a (re) definição do campo de pesquisa, bem como aponta a emergência de lacunas e contradições. Nesse sentido, tendo pela frente o desafio de conhecer as produções já construídas para assim se lançar em busca do não conhecido é que iniciamos nossas análises sob as produções desenvolvidas tanto em nível nacional como local. A pesquisa inicial se deu a partir do levantamento das publicações ocorridas entre os anos de 2008 a 2014, por ser este o período de criação (2008) do Programa de Educação Integral de Pernambuco bem como da consolidação da política para o Ensino Médio em Pernambuco (2014), atingindo a meta de uma EREM por município.

A definição dos locais de busca do material a ser pesquisado foi feita na base de dados de instituições de pesquisa de relevância regional e nacional. O recorte que ora apresentamos tem por sustentação os estudos realizados e publicados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por meio das Reuniões Científicas ocorridas no período de 2009 a 2014, e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, através dos Simpósios, ocorridos no período de 2009 a 2013.

Considerando os esforços no sentido de registrar a produção científica e acadêmica, bem como o compromisso com a divulgação do conhecimento, foram selecionados os sítios eletrônicos de ambas as associações por serem estes as principais ferramentas para o levantamento de trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas e nos Simpósios.

Nas reuniões da ANPED focalizamos as produções do Grupo de Trabalho 05 - Estado e Política Educacional, e do Grupo de Trabalho – 09 - Trabalho e Educação; e nos Anais dos Simpósios da ANPAE, focalizamos as produções do Eixo Temático Política Educacional e Gestão Escolar, em ambos os eventos a ênfase recaiu sobre os trabalhos apresentados na

forma de comunicação oral. Na análise do material, fizemos inicialmente a leitura dos resumos dos trabalhos publicados e, em seguida, a leitura na íntegra dos textos que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. Observamos os objetos de pesquisa, as abordagens metodológicas e os resultados dos estudos.

2.1.1 Produções Publicadas nos Anais das Reuniões da ANPED

A análise das produções na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi realizada levando em conta as reuniões que ocorreram entre os anos de 2009 e 2014, por ser este o período que compreende a publicação da Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, que redefine a Educação Básica, sobretudo em relação ao acesso e à obrigatoriedade do Ensino Médio, bem como a criação e a consolidação do Programa de Educação Integral em Pernambuco.

A pesquisa realizada teve como objetivo buscar os trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED, que ocorreram entre os anos de 2009 a 2013, na modalidade Comunicação Oral, e que versavam sobre as temáticas do Ensino Médio – EM e Educação Integral – EI. O quadro abaixo representa quantitativamente as produções e traz a distribuição nos Grupos de Trabalho 05 e 09, respectivamente Estado e Política Educacional e Trabalho e Educação:

Quadro 5 - Trabalhos apresentados na Modalidade Comunicação Oral ANPED (2009 - 2013)

Reuniões ANPED	TRABALHOS	32ª (2009)		33ª (2010)		34ª (2011)		35ª (2012)		36ª (2013)		Total
		EM	EI									
GT - 05	Estado e Política Educacional	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	04
GT - 09	Trabalho e Educação	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	08
TOTAL	-	1	0	2	0	3	0	2	0	3	1	12

Fonte: www.anped.org.br

No total foram analisados 12 (doze) trabalhos, sendo 04 (quatro) no GT 05 - Estado e Política Educacional, e 08 (oito) no GT – 09 - Trabalho e Educação. Passaremos agora para a análise dos trabalhos por evento.

Na 32ª Reunião, realizada em Caxambu/MG em 2009, o tema do encontro era “*Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?*”, encontramos 01 publicação no GT 09

Trabalho e Educação, sobre Ensino Médio, com o título “*Integração Curricular: O Ensino Médio Integrado e o PROEJA*”. A análise desenvolvida por Gotardo e Viriato (2009) é feita sobre a Política de Integração Curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no estado do Paraná, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A discussão apresentada pelos autores se desenvolve no sentido de estabelecer as proximidades e os distanciamentos entre os documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e a Legislação Nacional.

Gotardo e Viriato (2009) alertam para a necessidade de uma construção de várias ações que subsidiem a própria construção de um currículo integrado, tanto na modalidade regular quanto no PROEJA. Os estudos indicam que, no caso do documento nacional *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, este está mais voltado para a adoção de uma perspectiva de integração curricular, ao passo que o documento estadual *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*, embora fundamentado numa concepção crítica ao sistema capitalista, utiliza termos como competência como parâmetro de formação. As conclusões dos autores indicam que surge nos documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná a idealização do trabalho e sua “higienização”. Entretanto, o trabalho de forma concreta na sociedade do capitalismo não está evidenciado, o que impede de compreendê-lo como princípio educativo dentro da proposta.

Em 2010, na 33ª Reunião (Caxambu, 2010), cujo tema que norteou os debates foi “*Educação no Brasil: o balanço de uma década*”, identificamos a apresentação de 01 trabalho no GT Estado e Política Educacional, sob o título “*O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente*”. Melo (2010) traz uma análise sobre as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional no Brasil e na Argentina. O estudo parte das reformas educativas ocorridas na década de 1990. A autora realiza uma análise documental, evidenciando as principais semelhanças nesta etapa de ensino nos dois países: a segmentação e a diferenciação do ensino a partir do ensino médio e/ou secundário, a reforma do Estado envolto ao ajuste estrutural da época e a lógica produtivista das reformas da educação.

Melo (2010) apresenta também as principais diferenças do Ensino Médio que dizem respeito à etapa como intermediária ao acesso ao nível superior, mesmo que nos dois países existam mecanismos que funcionem para conter a expansão. No Brasil, tais mecanismos são anteriores, impedindo o acesso; no caso da Argentina, se apresentam posteriormente; também há diferenças em relação à organização dos níveis de ensino. A organização no Brasil se dá

em dois níveis - Educação Básica e Educação Superior, enquanto na Argentina existem quatro: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. A autora aponta em suas conclusões que, em ambos os países, as políticas para o Ensino Médio/Secundário e para a Educação Profissional, adotadas a partir dos anos 1990, trouxeram avanços principalmente no que diz respeito ao ensino, aos resultados na organização escolar e no trabalho escolar, respeitando as devidas proporções de cada país. Entretanto, alguns elementos permaneceram, sobretudo em relação à segmentação do ensino, à flexibilização e à perda da qualidade da educação, bem como se verificou a intensificação e a precarização do trabalho docente.

O trabalho apresentado no GT Trabalho e Educação, intitulado “*A nova realidade do mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com Educação Profissional no Brasil e no Ceará*”, Andrade (2010) traz a análise da proposta de educação para o Ensino Médio no estado do Ceará, a partir de 2008. A proposta é pautada em um modelo de ensino médio integrado com a educação profissional técnica por meio das Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEP’s). As EEEP’s oferecem jornada em tempo integral, sendo garantidas as refeições básicas, como o almoço e os lanches (no horário de intervalo entre as aulas nos turnos da manhã e da tarde) na própria escola. A jornada ampliada tem por objetivo contribuir para a efetivação das premissas da proposta voltadas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, ações de formação continuada dentro da metodologia das escolas, por exemplo. Outra característica do modelo adotado no Ceará diz respeito ao modelo de gestão adotado nas EEEP’s voltado para a atitude empresarial, a corresponsabilidade e a replicabilidade, fundamentadas na Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional - TESE. O modelo foi implantado na rede estadual por meio de uma parceria firmada com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE de Pernambuco¹⁷.

Além de descrever o modelo adotado, Andrade (2010) analisa as implicações das mudanças no mundo do trabalho, devido à globalização e às transformações no processo de produção capitalista, para a Educação Profissional no Brasil. Ressalta também as mudanças em virtude das reformas ocorridas no Ensino Médio e na Educação Profissional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.

As análises suscitaram outros questionamentos, sobretudo em relação à discrepância

¹⁷ Entidade privada que atua na promoção da melhoria da educação básica, em especial com o Ensino Médio. Promove parcerias com órgãos governamentais com foco na no desenvolvimento de ações que favoreçam a melhoria da qualidade da educação da escola pública, bem como na Educação Integral. (www.icebrasil.org.br). Foi responsável pela implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP, em Pernambuco.

que o modelo acarreta dentro da própria rede, discrepâncias estas que podem ser ocasionadas em função dos objetivos e das metas governamentais. Conclui apontando algumas preocupações que precisam ser consideradas: a discrepância entre geração de postos de emprego formais na Região Metropolitana de Fortaleza e, em contrapartida, a redução de investimentos no interior do Estado; a fragilidade dos vínculos entre a política de educação profissional conduzida pela Secretaria Estadual de Educação, bem como as políticas de emprego e renda desenvolvidas no estado que podem seguir direções opostas.

Em 2011, a 34ª Reunião (Natal) teve como tema “*Educação e Justiça Social*”. Foram apresentados três trabalhos sendo 01 no GT Estado e Políticas Educacionais “*O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente*”. Por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em artigos publicados, Costa, G. (2011) discute quem são os professores do Ensino Médio no Brasil, bem como busca conhecer em que condições desenvolvem o trabalho docente. Concluindo, o autor evidencia que os professores do Ensino Médio, em especial das escolas públicas, têm como característica ser um grupo singular, atingido pelas reformas educacionais ocorridas no Brasil com forte influência dos sistemas gerencialistas, e que acabou por fragilizá-los como grupo. Costa, G. (2011) destaca outras questões, que mesmo com o passar dos tempos, permanecem atuais e necessitam ser entendidas como fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, tais como: a saúde, a evasão de professores, a falta de interesse dos jovens pela profissão.

No GT Trabalho e Educação, 02 trabalhos foram apresentados, sendo o primeiro com o título “*A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes*”. Cardozo (2011) apresenta um estudo sobre as possibilidades e os limites do Ensino Médio Integrado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Partindo do Decreto nº 5154/04 e da nova proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a autora discute a partir da concepção de Marx e Engels sobre trabalho e educação como atividades especificamente humanas, em consonância com a concepção “gramsciana” de Escola Unitária. A reflexão proposta pela autora se desenvolve a partir dos fundamentos da educação pautados pelos princípios propostos por Marx, Engels e Gramsci: educação pública, gratuita e politécnica.

Cardozo (2011) defende a possibilidade de esses princípios serem desenvolvidos mesmo numa sociedade capitalista, embora sinalize que não possam ser realizados em sua plenitude. Como exemplo cita propostas de experiência em educação que têm como norte tais princípios, como: no Paraná, destaca o modelo de Ensino Médio Integrado; no Maranhão, a

proposta das Escolas Casa Familiar Rural, bem como as alternativas pedagógicas utilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), uma vez que a formação integral dos sujeitos já começa a ser vivenciada na sociedade capitalista.

O segundo trabalho apresentado neste GT é intitulado *“Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET – RN”*. No trabalho, Pereira e França (2011) trazem uma análise sobre as políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio, no período de 1998 a 2008, bem como suas repercussões no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. As autoras buscam delinear o processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e na educação. As conclusões apontam que instituições comprometidas historicamente com a educação não devem atender aos ditames de outros órgãos. Aponta também que a falta de participação leva à destituição dos docentes de suas próprias identidades, o que implica prejuízos à autonomia pedagógica e administrativa da instituição.

Na 35ª Reunião, realizada em 2012, em Porto de Galinhas - PE, sob o tema *“Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”*, no GT Estado e Políticas Educacionais 01 trabalho apresentado na área de Educação Especial, chama a atenção pela contribuição dada ao nosso estudo o olhar das autoras para a questão do direito da pessoa com deficiência à inclusão no Ensino Médio, bem como o dever do Estado em garantir o cumprimento de tal direito. Com o título *“Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta”*, Zardo e Weller (2012) analisam as concepções de educação inclusiva e os processos de gestão dos sistemas de ensino estadual no tocante à inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio. Para tal, consideram a obrigatoriedade da idade escolar recomendada pela Emenda nº 59/2009 até os 17 anos. As autoras realizaram entrevistas com gestores estaduais das cinco regiões do país: Paraná, São Paulo, Goiás, Tocantins e Maranhão. As conclusões apontam que foi possível identificar duas concepções de educação inclusiva: a educação inclusiva como direito e a educação inclusiva como dever. Para Zardo e Weller (2012), ambas as concepções se relacionam diretamente com a trajetória profissional e pessoal dos entrevistados, o que também reflete na influência da implementação de ações e estratégias no âmbito dos sistemas de ensino.

No GT Trabalho e Educação, identificamos 01 trabalho que trata sobre o Ensino Médio. No trabalho intitulado *“O Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”*, Pontes e Oliveira (2012) discutem o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional em uma Instituição Federal de Educação Profissional. As autoras identificaram que as dificuldades que os

professores enfrentaram para desenvolver a proposta do EMI vinculado se apresentaram desde a insuficiência de entendimento da concepção de integração passando pela dificuldade de desenvolvê-la na prática. Chama a atenção que na ocasião a Instituição passou à condição de Instituto Federal e os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, havendo pouco ou quase nenhum envolvimento dos professores nas discussões conceituais mais profundas. Outras dificuldades emergiram sendo destacadas pelas autoras algumas voltadas para a natureza político-organizacional, como o processo de expansão dos “Ifs” - Institutos Federais, vocação institucional, modelo de gestão do instituto e de natureza pedagógica, o apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente.

Na 36ª Reunião, realizada em 2013, em Goiás-GO, sob o tema “*Sistema Nacional de educação e Participação popular: Desafios para as Políticas Educacionais*”, no GT Estado e Políticas Educacionais foi apresentado 01 trabalho sob o título “*Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio Brasileiro*”. Oliveira (2013) discute a construção de um “novo Ensino Médio”, constituído no período do governo Fernando Henrique Cardoso destacando as principais mediações constituintes da reforma educacional desse período. No recorte dado nesse período político, a autora busca contribuir com o debate atual sobre a compreensão da consolidação de prerrogativas nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

A pesquisa que originou tem enfoque bibliográfico e utilizou a análise dos fundamentos, suas respectivas origens e relevância nos documentos oficiais, que legalizaram a reforma do Ensino Médio no governo FHC. Oliveira (2013) apresenta ao longo do trabalho os elementos sobre o contexto de criação do “novo modelo” de Ensino Médio no Brasil. Apresenta também os pilares da reforma do Ensino Médio e as mediações empreendidas na efetivação da reforma que são correlacionadas com alguns intelectuais orgânicos como Gramsci.

No GT Trabalho e Educação, identificamos 02 trabalhos apresentados que tratam sobre o Ensino Médio. O primeiro trabalho intitulado “*Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos: na mira(gem) da politecnicidade e da (des)integração*”, Bezerra e Barbosa (2013) realizam uma pesquisa bibliográfica e discutem como os pressupostos de formação politécnica e integrada articulados às políticas curriculares para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional refletem no planejamento de cursos de Institutos Federais (IFs). O estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo, com viés quali-quantitativo e se debruça na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

As análises dos documentos evidenciam que a maioria dos PPPs investigados não tem claras a delimitação dos objetivos e a organização curricular que apontem para a politecnia e a integração entre formação geral e formação profissional. Os autores enfatizam nas conclusões do estudo o papel das comunidades escolares para e na elaboração coletiva de estratégias acadêmica-científicas de integração na perspectiva da politecnia.

No segundo trabalho, Costa (2013) apresenta o trabalho intitulado “*Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do IFPE (CAMPUS – Castanhal/PA)*”, uma análise da percepção dos alunos sobre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional partindo de uma revisão bibliográfica em referenciais que adotam o materialismo histórico-dialético como método de análise, bem como a realização de entrevistas. Costa (2013) aponta que os resultados revelam a contradição acerca da implantação do Ensino Médio Integrado uma vez que, para alguns professores, ocorreram iniciativas de vincular o ensino médio ao técnico por meio da interdisciplinaridade; a realização do curso, ofertado em dois turnos, também foi apontada pela autora.

Além disso, questões referentes aos recursos de infraestrutura por vezes restringiram aulas práticas. Costa (2013) indica que a dualidade existente em relação às finalidades do curso emerge no contexto analisado. Do mesmo modo, aponta que romper com esta realidade requer a superação de obstáculos de natureza estrutural em relação ao envolvimento e ao compromisso dos docentes, técnicos educacionais e dirigentes.

Por fim, ainda no GT Trabalho e Educação o trabalho intitulado “*Educação Integral, Trabalho e Processo Formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ*”, mesmo não tendo o Ensino Médio como objeto de estudo, apresenta uma discussão sobre a Educação Integral que também faz parte dos nossos estudos. O estudo desenvolve-se por meio de uma pesquisa documental e a questão da Educação Integral insere-se como sinônimo de formação humana plena. Maciel (2013) busca entender como ocorre o processo de formação humana no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ e identificar quais as contribuições para o debate que envolve a Educação Integral e a formação humana.

As conclusões de Maciel (2013) apontam que os elementos identificados na prática pedagógica se aproximam da concepção marxista de educação integral, desenvolvida no Instituto Politécnico de Cabo Frio-RJ, sendo eles: 1 - a centralidade do trabalho no processo pedagógico, sendo este o princípio educativo; 2 - articulação do trabalho manual e intelectual; e 3 - abordagem integradora dos objetos de conhecimento, tendo em vista a sua totalidade.

Observamos que no período analisado o debate sobre o Ensino Médio está presente nas discussões dos dois GTs analisados. A centralidade das discussões em torno do Ensino

Médio pode ser atribuída, sobretudo após a publicação da Emenda Constitucional nº 59/09 que estabelece transformações desde a oferta até a própria expansão desta etapa de ensino. Além disso, o período analisado situa-se no contexto de vigência do antigo Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2011) e na emergência do novo PNE (2014-2024) que prevê metas tanto para Ensino Médio quanto para a Educação Integral.

As reflexões sobre a relação entre a formação geral e a formação técnica em nível médio também estão presentes e, em alguns trabalhos trazem em seu bojo a necessidade de compreender as mudanças ocorridas em função dos aspectos social, econômico e político em que ocorreram e da sociedade que se apresenta em cada época, bem como da que se deseja formar. Tal dualismo ainda se encontra presente nos estudos evidenciando a fragmentação do indivíduo e das condições materiais que os determinam como um ser social.

Cabe destacar que, durante a fase de levantamento das produções, o Ensino Médio tem sido alvo de estudos e pesquisas nas mais diversas áreas educacionais. Encontramos trabalhos desenvolvidos na maioria dos GTs da ANPED e que versam sobre questões como currículo, didática, relações étnico-raciais, filosofia e sociologia da educação, educação matemática dentre outros que, mesmo sendo relevantes para a construção do debate na área da educação, não se aproximam com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Além disso, a maioria dos trabalhos analisados aponta para a precarização do trabalho docente, destacando-se a questão salarial, a identidade profissional e as discrepâncias que surgem como resultados da implementação de política. Outros elementos compõem as análises como a forma de gerenciamento que conduz as políticas e que se assemelham ao formato adotado pelo Programa de Educação Integral em Pernambuco, sobretudo em relação às características empresariais que permeiam as práticas e as concepções do programa. Tal contexto ratifica a emergência de estudos sobre as temáticas que envolvem o nosso objeto de estudo.

2.1.2 Produções Publicadas nos Anais dos Simpósios da ANPAE

A análise das publicações ocorridas nos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação considerada para esse estudo se deu por meio da busca no banco de dados dos Anais dos Simpósios de Política e Administração da Educação, realizados entre os anos de 2009 e 2014, na modalidade Comunicação Oral, e que versavam sobre as temáticas Ensino Médio – EM e Educação Integral – EI. O quadro abaixo representa quantitativamente as produções:

Quadro 6- Trabalhos apresentados na Modalidade Comunicação Oral Anpae (2009-2014)

Simpósios Anpae Trabalhos apresentados	24° (2009) Eixo 1 – Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação Básica		25° (2011) Eixo 1 – Política Educacional e Gestão Escolar		26° (2013) Eixo 2 – Políticas de Educação Básica e de Formação de Gestão Escolar		Total
	EM	EI	EM	EI	EM	EI	
	01	0	04	01	03	0	09

Fonte: www.anpae.org.br

No total foram analisados 09 (nove) trabalhos no eixo Política Educacional e Gestão Escolar. Cabe destacar que durante as quatro edições do Simpósio tal eixo passou por alterações em sua nomenclatura, mas o enfoque dos trabalhos voltava-se para a Gestão da Educação Básica e as Políticas Educacionais de modo que, para fins de organização desta pesquisa, foram agrupados e sintetizados com base na nomenclatura utilizada pela referida Associação na última edição do Simpósio. Passaremos agora para a análise dos trabalhos por evento.

No 24° Simpósio, realizado em Vitória (ES) em 2009, o tema do evento foi “*Direitos Humanos e Cidadania: Desafios para as Políticas Públicas e a Gestão Democrática da educação*”, encontramos 01 (um) trabalho apresentado no eixo Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação Básica sob o título *O papel das sociabilidades no Ensino Médio e profissional e a Democratização da Gestão da Educação*. Nesse trabalho, Czernisz (2009) apresenta dados de uma pesquisa maior que investiga as recomendações e diretrizes da Unesco para a formação no ensino médio e profissional no Brasil com início na década de 1990. Para tal, a autora utiliza a técnica de análise de conteúdo dos documentos do Observatório da Educação Secundária e no Fórum da Educação Secundária da UNESCO situando-a no contexto de reestruturação produtiva e de reforma do Estado e da Educação.

A autora apresenta uma discussão voltada para a relação entre a sociabilidade e a democratização da gestão da educação. Nesse sentido, a base da formação no ensino médio e profissional passa a ser reforçada pela pedagogia das competências, voltada para a cidadania e o desenvolvimento de novas sociabilidades.

Czernisz (2009) apresenta ao longo do texto os desafios e as possibilidades que se apresentam à gestão da escola pública de modo que três motivos são descritos pela autora em função da gestão democrática da escola: o Primeiro refere-se à busca pela participação financeira ao contrário de uma participação política nos espaços de discussão e decisão da

escola; o Segundo motivo diz respeito que, ao formar uma cidadania conformada com a sociedade que se apresenta leva-nos a deixar de cobrar do poder público sua responsabilidade para com a educação e, conseqüentemente, com a escola; por fim o Terceiro motivo se relaciona ao fato de nos adaptarmos à determinada situação pode nos levar a perder a oportunidade de formar outra concepção de participação na escola.

A autora alerta que, ao aluno do Ensino Médio e Profissional, a formação está voltada para a cidadania e desenvolvimento de novas sociabilidades que contribuem para o desenvolvimento das relações sociais contemporâneas. Os dados da pesquisa indicam que se percebe uma ênfase à adaptação ao trabalho e à sociedade, alertando ainda que a escola pode se tornar um local que representa a formação do homem coletivo, cidadão e trabalhador adaptado, sem a capacidade de encaminhar questionamentos. Dessa forma, a escola faz com que predomine a concepção de como a sociedade deve ser organizada. Conclui apontando a necessidade de questionar o sentido da política educacional, bem como o homem que pretende ser formado.

Em comemoração aos 50 anos da Anpae, o 25º Simpósio foi realizado em 2011, na cidade de São Paulo (SP), e trouxe como proposição central o tema “*Políticas Públicas e Gestão da Educação: Construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*”. Nesse evento, identificamos 05 (cinco) trabalhos apresentados, sendo 04 (quatro) que discutem o Ensino Médio e 01 (um) sobre Educação Integral.

Carneiro (2011), no trabalho intitulado *Políticas Públicas Educacionais e Gestão do Ensino Médio no Brasil: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas implicações para o trabalho docente* realiza um estudo bibliográfico que aborda o ENEM no contexto das atuais políticas educacionais. A autora apresenta um resgate sobre a gestão do Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990, no contexto de criação e implantação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como uma das avaliações de maior importância nessa modalidade de ensino na América Latina, bem como analisa suas implicações para o trabalho docente no Ensino Médio. Nesse sentido, a autora situa o Ensino Médio no contexto das políticas públicas educacionais que, historicamente, se mostra alinhado a uma opção de Estado voltado para um ensino articulado às necessidades do capitalismo, com funcionamento precário, desde a destinação de recursos ao cumprimento de sua função social.

A autora resgata a função da escola capitalista que, segundo Frigotto (apud CARNEIRO, 2011) destina-se aos trabalhadores e a preservação das relações sociais de produção, bem como esclarece que a suposta crise pela qual o Estado enfrenta tem servido de motivação para as reformas estruturais que o Estado brasileiro propõe. Para a autora, a crise se

constitui em uma justificativa para a implementação de reformas determinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI e a concessão de empréstimos.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, em 1998, já apontava para uma necessidade de Reforma do Ensino Médio, uma vez que instituía o currículo por competências e que vem sendo alvo de críticas de diversos teóricos da educação. Além disso, a autora aponta que, mesmo a reforma do Ensino Médio estivesse mais voltada para atender aos aspectos econômicos e tecnológicos da sociedade, o texto legal das DCNEM ressalta as ideias de humanismo e diversidade.

Do mesmo modo, a autora insere a análise no campo das avaliações externas por competências (ENEM, Prova Brasil etc.) como mecanismos que assumem um caráter estratégico e um instrumento de regulação, que se constituem como estratégias de poder utilizadas de acordo com os interesses de um modelo de sociedade hegemônica. O ENEM, que se constitui como objeto de estudo do trabalho analisado, é tido no discurso do governo como modelo de avaliação que se destina a promover as alterações necessárias no âmbito do currículo, bem como se apresenta como forma de reestruturar o Ensino Médio de modo a “forçar” os professores a trabalhar de forma mais alinhada e focada em resultados sem considerar as consequências e transformações na prática.

A autora conclui que as reformas educacionais, inclusive àquelas voltadas ao Ensino Médio, caracterizam por processos padronizados e de massificação tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, como foco mais em resultados do que no processo propriamente dito e que o ENEM impõe também a necessidade de reestruturação do trabalho docente que passa a ser sujeito de uma exigência em função de resultados práticos do seu trabalho.

No segundo trabalho, intitulado *Trabalho ou Ensino Superior? O projeto Político Pedagógico do curso de ensino médio integrado à educação profissional técnica e as escolhas do conluente*, Feital (2011) apresenta uma abordagem do ensino médio e profissional de modo a analisar a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG (Campus Juiz de Fora) e os reflexos dessa ambiguidade no Projeto Político Pedagógico. Inicialmente, o autor situa o ensino médio num contexto de um segmento em crise que se agrava no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, uma vez que a este se atribui o peso de ser ao mesmo tempo terminal, na preparação básica para o trabalho, e propedêutico ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Além disso, apresenta-se o Ensino Médio também articulado à

educação técnica profissionalizante.

Após essa introdução, o autor apresenta e discute os dados de matrícula referente ao ano de 2009, no qual registra um total de 8.337.160 de alunos matriculados no Ensino Médio, sendo 86.634, pouco mais de 1% do total, corresponde a matrículas no ensino profissionalizante da rede federal. No que se referem ao IF Sudeste de MG – Campus Juiz de Fora, 80% dos alunos ingressa com idade igual ou inferior a 15 anos. O autor ressaltar que alguns projetos foram implementados ao longo dos anos no sentido de reformular o ensino médio, além de tentarem dar conta de questões como a evasão, a exemplo cita o Programa Ensino Médio Inovador, lançado pelo MEC em 2010, que se destina a melhorar a associação entre teoria e prática com a ampliação da carga horária total do curso, acrescentando 200 horas a cada série do ensino médio, com ênfase na ampliação das atividades de leitura e em oficinas e laboratórios.

Outra alternativa elencada por Feital (2011) é a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais. Entretanto, a crítica feita pelo autor é de que tal expansão embora amplie o número de matrículas na rede, não dar conta de responder a reflexão sobre o real interesse do jovem pela formação profissional ou apenas pela boa formação obtida para o acesso às universidades. Além disso, destaca também o papel de um único Projeto Político Pedagógico orientar uma rede de 360 escolas e aproximadamente 500.000 alunos. A proposição do autor é que a pesquisa sirva de subsídio para a orientação do plano pedagógico dos cursos a fim de se evitar vieses e caminhos que já não deram certo em outro momento do Ensino Médio.

O terceiro trabalho apresentado no Simpósio com a temática do Ensino Médio, sob o título “*Desafios do Ensino Médio Público Brasileiro: um panorama da realidade*”, Carneiro e Brito (2011) apresentam resultados sobre o Ensino Médio desde a distorção idade/série, evasão, repetência até o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações, tanto a nível estadual quanto nacional e internacional. É um estudo bibliográfico e quanti-qualitativo que buscou identificar as contradições existentes na realidade do Ensino Médio no Brasil fundamentada no materialismo histórico, apontando o pequeno avanço em relação ao acesso dos jovens a esta etapa de ensino, passando pelo desafio da sua universalização.

Os autores apresentam uma discussão em torno da dualidade existente no Ensino Médio em relação à sua estrutura: Propedêutico, voltado para a formação geral para o acesso ao ensino superior; e Profissionalizante voltado para a formação específica e para o mercado de trabalho. Esclarecem que a origem desse dualismo se encontra na história do trabalhador brasileiro em luta por trabalho bem como pelo acesso ao saber. Também trazem para análise

os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de geografia e Estatística – IBGE, que dizem respeito aos indicadores sociais da população no qual observam que o Ensino Médio continua enfrentando desafios em relação à sua universalização e democratização. As dificuldades encontram-se, sobretudo em relação ao acesso, permanência, desempenho e conclusão do curso.

As análises dos dados suscitam novos questionamentos aos autores no que diz respeito se essas novas exigências e habilidades abrem uma nova possibilidade para o Ensino Médio. Um dado relevante no contexto da pesquisa é que no segmento formado por jovens entre 15 e 17 anos, no qual a taxa de frequência é de 85,2%, mesmo com o aumento no número de jovens na idade recomendada no Ensino Médio, a universalização ainda parece distante, uma vez que, para o ano observado, a média do país é de 87,9%.

Desse modo, os autores concluem que os dados atuais decorrem da contradição que sempre existiu na história da educação brasileira: o Estado pouco interferiu no processo de universalização do Ensino Básico e, conseqüentemente, nas condições educacionais para os que vivem do trabalho de forma que os dados evidenciam que a educação ainda não ocupa a centralidade do processo.

O quarto trabalho organizado por Dalri e Meneghel (2011) sob o título “*O ensino médio pós-LDBEN/1996: avanços e desafios*” apresentam um “balanço” das políticas direcionadas ao Ensino Médio a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 na busca por analisar se a alteração na legislação tem avançado para resultados significativos. Os dados foram coletados junto ao Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP) e por meio da revisão bibliográfica. O estudo indica que, mesmo após uma década de vigência da LDBEN são poucos os estudos que se dedicam a uma reflexão sobre os avanços e limites das políticas voltadas para o Ensino Médio.

As autoras fazem um resgate histórico apontando as características do ensino médio ao longo dos períodos que marcam a história do Brasil, desde a época da Colônia até a promulgação da LDBEN atual. Para tal, recorrem à discussão acerca das finalidades dessa etapa de ensino e a relação com o momento político, econômico e social pelo qual a sociedade das diversas épocas passava, situando também as reformas educacionais em cada contexto. Analisam também as alterações ocasionadas por meio da legislação que busca promover avanços em relação à concepção, redefinição das finalidades e da democratização do direito de acesso a esta etapa.

No período denominado pós-LDB/96, Dalri e Meneghel (2011) destacam as políticas

para o Ensino Médio no Brasil desde a garantia legal que define como dever do Estado a progressiva obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Além da LDBEN, as autoras analisam o Plano Nacional da Educação – PNE (2000-2010) que indicava as metas de expansão dessa etapa de ensino. Outro aspecto considerado no estudo diz respeito às taxas de matrícula no Ensino Médio no período que compreende a década de 1991-1999, com aumento anual de 9,5%, entretanto, na década de 2000 o crescimento foi de apenas 3,4%.

Para as autoras os dados indicam os limites do Ensino Médio, sobretudo em relação ao acesso e à garantia da qualidade que atingem de maneira mais perversa a população pobre do país quais as políticas para esta etapa têm sido capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. Segundo Dalri e Meneghel (2011) os desafios que se apresentam ao Ensino Médio parecem ser os mesmos de momentos anteriores e podem ser assim elencados: “a) universalização do acesso e da permanência; b) garantia de realização de estudos com aproveitamento/bom rendimento [...] e no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); c) formação de professores, devido à ausência de profissionais habilitados” (p. 10)

As autoras concluem apontando que a análise dos dados revela que o Ensino Médio ainda é ofertado a uma parcela restrita da população e que os índices sugerem uma reflexão para além da questão do trabalho e renda, mas considerando também as questões metodológicas e de formação de professores para esta etapa de ensino. Revelam também a necessidade de se direcionar as políticas públicas através de programas que busquem e viabilizem inovações curriculares, fortalecimento da gestão dos sistemas, dentre outras e a elaboração de pesquisas sobre o Ensino Médio e a juventude.

O quinto trabalho sob o título *Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral: formação de professores e condições de trabalho*, de Coelho e Hora (2011), tem por base a pesquisa nacional que buscou mapear as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil o foco recai sobre o processo de qualificação dos professores e as condições de trabalho dos sujeitos envolvidos nessas experiências. As autoras identificaram a existência não apenas de professores habilitados, mas também de outros sujeitos, voluntários ou não, atuando no contexto das práticas educativas. Para definir o tema da discussão do trabalho, Coelho e Hora (2011) recorrem à educação integral como “uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola, e cujo currículo parte do pressuposto de que é a educação integral que contempla o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento” (p. 1).

Nessa perspectiva, as autoras levantam a produção de estudos que envolvem o tema da educação integral por um lado, e por outro a realidade tensa na qual as gestões municipais se

encontram em função de demandas por educação integral, sobretudo pela ampliação da jornada escolar; bem como também conceituaram o termo trabalho docente e levantaram os dados referentes à produção científica sobre o tema. Nesse aspecto, as autoras chamam a atenção para as propostas contratuais encontradas nas experiências analisadas, como bolsa, monitorias, ajuda de custo, dentre outras utilizadas para referir-se à forma de pagamento pelo trabalho realizado, como uma tentativa de fragilizar os vínculos trabalhistas, principalmente aos que não exercem a função de professor.

Os questionamentos suscitados pelo estudo dizem respeito à condição da construção da identidade docente nas experiências visitadas, uma vez que o discurso construído para os projetos de ampliação de jornada estariam propondo uma nova categoria de trabalho que acabaria por “justificar” a presença de outros sujeitos no espaço educativo que desempenham, mas não são professores de fato, apontando para a existência de duas realidades na política de educação integral: o trabalho educativo, desenvolvido por qualquer sujeito, independente da sua formação; e o trabalho docente, desenvolvido por professor, mas precarizado pelas relações e condições de trabalho. Outro fator apontado nas entrevistas realizadas é a rotatividade de pessoal que por vezes compromete a execução do trabalho.

Por fim, as autoras tecem considerações sobre os dilemas para a gestão educacional em função do trabalho educativo e do trabalho docente, uma vez que o trabalho do professor congrega ações de práticas variadas e conjuga atividades que vão desde a produção do conhecimento escolar até o desenvolvimento de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades em outros campos. Outro aspecto refere-se ao fato de que os projetos de ampliação de jornada têm parecido ser a estratégia mais utilizada pelas gestões municipais e que mais se aproximam às respostas das necessidades de melhoria da qualidade da educação escolar.

No 26º Simpósio, realizado em Recife-PE, no ano de 2013, o tema central foi *Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social* tiveram 03 (três) trabalhos publicados. O primeiro trabalho intitulado *Análise da Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul* busca descrever e analisar o processo de implementação da política educativa implementada na rede estadual de ensino, por meio da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico. Luz e Garcia (2013) iniciam fazendo um resgate histórico do Ensino Médio desde a década de 1970, a partir da Lei 5.692/1971 que propõe as Reformas de Ensino de 1º e 2º graus.

Na sequência, descrevem o cenário educacional do Rio Grande do Sul fazendo um levantamento dos dados referentes ao número de matrículas no Ensino Médio, bem como o

total de alunos que estão fora de sala, além de descreverem o processo de implantação da proposta tomando por base o documento da Secretaria de Educação que regulamenta tal implantação. Luz e Garcia (2013) fazem uma discussão a respeito da construção do conceito do Ensino Médio Politécnico apresentando os princípios para a Reestruturação Curricular, tais como a Interdisciplinaridade, considerada “como relacionamento das grandes áreas do conhecimento e dos saberes para a resolução de problemas (p. 09); o Trabalho como princípio educativo; e a Pesquisa como elemento fundamental da proposta, uma vez que “possibilita a construção de novos conhecimentos e formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (p. 09).

Cabe ressaltar que a Proposta Pedagógica analisada no estudo se refere ao Ensino Médio Politécnico que, mesmo não sendo o objeto de estudo dessa pesquisa, se apresenta como dado relevante em função de compreender que a identidade dessa etapa da educação básica vem ganhando cada vez mais espaço nas produções acadêmicas.

Concluem que as análises apontam para um deslocamento acerca de como a finalidade do Ensino Médio se apresenta ao longo das alterações na legislação brasileira, uma vez que tal etapa passou da concepção de profissionalização voltada à preparação para o trabalho, durante as reformas educacionais das décadas de 1970/1980, para um Ensino Médio voltado para a formação integral do educando na legislação atual. Indicam que a preparação dos educadores também se apresenta como desafio para a implementação da proposta pedagógica alertando sobre a necessidade de se discutir as questões pedagógicas com foco no processo de ensino-aprendizagem, currículo e avaliação como dimensões do processo de implementação.

O segundo trabalho, *Estudo sobre o processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul*, apresenta um estudo de caso na perspectiva de André (2005), realizado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul acerca da implementação da Proposta de Reestruturação do Ensino Médio. A necessidade de compreender as políticas considerando o seu caráter processual levou as autoras a buscarem na abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e Bowe o referencial teórico para análise da implementação de tal política, com foco especial no contexto da prática, de modo que o objetivo era estudar as repercussões da política educacional no âmbito escolar, sem dispensar também a análise das influências.

Na sequência, Zambom e Corrêa (2013) fazem um esboço do Ensino Médio no contexto atual das políticas educacionais de modo a resgatar as reformas estruturais pelas quais essa etapa da educação passou, desde a década de 1970 até os dias atuais, considerando que na sua origem tal etapa destinava-se à formação das elites e acesso ao ensino superior,

além de seu caráter propedêutico, chegando aos avanços da legislação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEM 9394/96, a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 que atualizam a Constituição Federal reforçando a obrigação do Estado com a educação nesta etapa de escolarização, que mesmo se constituindo como conquistas significativas, na prática a realidade apresenta um cenário marcado por altos índices de abandono.

Após a análise dos documentos, Zambom e Corrêa (2013) passaram para a etapa de pesquisa de campo, na qual desenvolveram as estratégias de observação de espaço e realização de entrevistas que foram gravadas com os sujeitos, professores responsáveis pela disciplina Seminários Integrados - SI, definidos durante os encontros realizados na escola. As autoras buscaram compreender como os professores tiveram conhecimento sobre o processo de implementação da proposta e como a escola se organizou para a implementação da proposta.

Os achados da pesquisa indicam que, para os professores, a forma como a proposta foi colocada em desenvolvimento não possibilitou que fossem garantidos os esclarecimentos necessários para que eles pudessem compreender os pressupostos para a implantação da proposta. Além disso, a ausência do coordenador pedagógico no processo também contribuiu para o isolamento, uma vez que os professores passaram a “implementar” a proposta a partir de suas experiências, sem o direcionamento adequado e, mesmo com a chegada posterior da Coordenadora Pedagógica, os encontros semanais aconteciam de maneira individual possibilitando a troca das vivências apenas entre o professor e a coordenadora, sem a participação dos demais professores do Ensino Médio.

Afinal, analisam a fala de um dos professores e concluem que um fator merece ser observado: “os professores do SI não podem ser vistos como aqueles que “de boa vontade” desenvolvem um trabalho “extra” na escola, um plus que em nada se articula com o projeto escolar e com as demais disciplinas do currículo” (ZAMBOM; CORRÊA, 2013, p. 14).

Melo e Duarte (2013) apresentam no terceiro trabalho deste eixo o estudo *Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: Políticas e Processos* que busca analisar as inflexões ocorridas nas políticas de Ensino Médio no Brasil a partir de 2007, buscando problematizar o contexto em que foram produzidas e as contradições existentes. As autoras delimitam o período de análise a partir da aprovação da LDBEN nº 9394/96, que dá nova nomenclatura ao antigo ensino secundário passando esse a ser denominado de Ensino Médio, destinado aos jovens egressos do ensino fundamental contado a partir de então com uma estrutura curricular única em todo o território brasileiro. Identificam também que o eixo estruturante dessa etapa

de ensino passa a ser a necessidade de se oferecer uma formação geral e polivalente que favorecesse ao educando a aquisição de saberes e competências básicas preparando os jovens para a vida.

Desse modo, as autoras destacam o surgimento a partir do ano 2000 de programas que tinham como objetivo a melhoria do Ensino Médio, como é o caso do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, ambos financiados pelo BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento), que tinha por objetivo atender a lógica empresarial que passou a permear as ações do governo para a reforma da educação no âmbito curricular, estrutural e de atendimento à expansão do Ensino Médio. Outra alteração passa a ser vivenciada a partir do ano de 1997 com a Reforma do Ensino Médio e da educação Profissional que determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial ao Ensino Médio.

As autoras destacam três aspectos que contribuíram para a continuidade da Reforma iniciada em 1997 e que se prolongam até o ano de 2007, no segundo governo do presidente Lula (2007-2010), tais como: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica destacando o papel cumprido pelos Ifs no processo de reforma não apenas do Ensino Médio, mas também da Educação Profissional, bem como os desafios que se apresentam para os institutos; o segundo aspecto diz respeito à Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita para a população de 4 a 17 anos, as autoras alertam que, embora tenha sido entendida por muitos como democratização do acesso ao Ensino Médio, na verdade a limitação da obrigatoriedade vinculada à faixa etária é compreendida como um limite no que se refere à universalização, uma vez que para alguns a obrigatoriedade e gratuidade devam ser garantidas a todos, independente da idade; e o terceiro aspecto está relacionado à instituição do Programa Ensino Médio Inovador, também em 2009, como uma forma de levar os estados a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio, mediante apoio financeiro e técnico do governo federal.

Melo e Duarte (2013) destacam ainda a reelaboração do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre os anos de 2009 e 2010, como quarto aspecto a ser considerado, uma vez que buscava incentivar a reorganização curricular no Ensino Médio passando a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais. O quinto e último aspecto volta-se para o tratamento dado ao protagonismo juvenil, justificando-se “pelo reconhecimento dos papéis dos distintos atores na formulação, validação, implementação e avaliação das políticas públicas de juventude” (MELO; DUARTE, 2013, p. 03).

No caso de Minas Gerais, a autoras fazem um resgate da política educacional atual, que se iniciou na década de 1990, e é considerado como o estado pioneiro na implantação de paradigmas para a educação. Para ilustrar, apresentam os enfoques dados pelos governos estaduais em relação à busca da melhoria da qualidade do Ensino Médio na rede estadual. Em 1998, a proposta era de que as escolas estaduais deveriam se concentrar na formação propedêutica, bem como estabelecendo parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer o ensino técnico que se constituíam em alternativas para os estudantes que optassem pelo ensino profissionalizante. Do mesmo modo, buscou-se fortalecer o processo de integração com os municípios e a universalização do ensino fundamental, de modo que os egressos dessa etapa de ensino se tornariam em demanda cada vez mais crescente para o Ensino Médio. Nesse sentido, para atender a demanda de vagas pelo Ensino Médio, a rede estadual adotou critérios como aumento de turmas em escolas que já ofereciam essa etapa, bem como ampliou o atendimento também nas escolas de ensino fundamental com a criação de turmas de Ensino Médio.

Em 2003, na gestão do governador Aécio Neves (2003-2010) a reforma empreendida deu ênfase à reorganização curricular, da oferta do ensino regular e da educação de jovens e adultos, bem como em relação ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino, dentre outras. No tocante à reorganização curricular a proposta alterou o formato em todas as séries do Ensino Médio, como: no primeiro ano, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) deveriam ser ensinados em todas as opções de oferta do Ensino Médio; no segundo ano, os conteúdos passaram a ser distribuídos em duas áreas: Ciências Humanas e Ciências Naturais que apresentavam um subconjunto de disciplinas a serem trabalhados de forma mais aprofundada; e no terceiro e quarto anos a escola tinha a “liberdade” de ensinar conteúdos novos.

Além dessas alterações, em 2007 foi estruturado o Programa de Educação Profissional – PEP, que tinha por objetivo atender a demanda dos jovens por formação profissional básica. A partir de 2010, no governo de Antônio Anastasia (2010-2014), o governo assumiu o compromisso com o Ensino Médio de ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional técnica com a criação de 400 mil novas vagas no PEP.

Nessa perspectiva, as autoras concluem que as políticas educativas implantadas em Minas Gerais influenciaram as reformas implantadas no Brasil, em consonância com os projetos propostos pelo governo Federal. Entretanto, percebe-se uma estagnação das matrículas no ensino regular a partir da década de 2000, na faixa etária de 15 a 17 anos, e a existência de um grande número de jovens a partir dos 18 anos “excluídos” da escola sendo apresentada como alternativa para esses a Educação de Jovens e Adultos que se situa fora do

ensino regular. Outro dado é que, embora se perceba um grande número de iniciativas com vistas à reorganização curricular no Ensino Médio, são poucas as produções que se dedicam a avaliar os resultados e o alcance de tais iniciativas em função da melhoria efetiva da qualidade do Ensino Médio.

Do mesmo modo, avaliam que os programas federais têm tido como foco os estudantes que apresentam defasagens de ordem social, econômica ou escolares, justificando-se seja pela busca da inclusão social, transferência de recursos públicos para o setor privado em função da própria expansão e melhoria da oferta do Ensino Médio público. Ademais, destaca a relevância da experiência de Minas Gerais para o país em relação ao pioneirismo na implementação de políticas e programas dentro do período analisado e o desafio posto para o Ensino Médio em relação a expectativa para a aprovação do Plano Nacional da Educação que embora se apresente como avanço, apresenta fragilidades em relação ao enfrentamento do desafio da universalização e qualidade social do Ensino Médio.

Enfim, assim como nas discussões postas nos trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas da Anped, as produções publicadas nos Simpósios da Anpae, que tratam o Ensino Médio como objeto de estudo, se intensificam a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59/09 que estabelece transformações desde a oferta até a própria expansão desta etapa de ensino. Em sua maioria, as produções apontam para a discussão que se apresenta desde as primeiras reformas educacionais que ensejaram mudanças nessa etapa de ensino: a formação geral e a formação técnica no Ensino Médio. Além disso, trazem reflexões acerca da necessidade de se compreender que essa formação se dê de maneira integral e não fragmentada.

Convém destacar que a maioria dos trabalhos direciona as análises a partir das experiências desenvolvidas em diversos estados, como por exemplo, a experiência de Minas Gerais, e que não podem deixar de ser analisadas em função do cenário político que influencia a implantação e implementação das políticas. Em alguns trabalhos, as análises se apresentam como críticas à forma pela qual os governos desenvolvem e conduzem as políticas seja em função dos aspectos gerenciais e empresariais fortemente presentes ou pela concepção de formação integral e em tempo integral dos sujeitos.

Vale ressaltar que, outros trabalhos foram identificados nos demais eixos que compõem as publicações dos Simpósios da Anpae, sobretudo em relação aos aspectos do Currículo e do Trabalho Docente no Ensino Médio. Entretanto, os trabalhos selecionados e analisados acima foram os que mais se aproximaram do objeto de estudo desta investigação.

2.1.3 Revista Educação & Sociedade

A Revista Educação & Sociedade é um importante periódico da área de Educação tendo sido criada durante o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978. O periódico é um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação e sua relação com a sociedade. A revista tem publicação trimestral e é editada desde 1979 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, que surgiu como resultado da atuação de educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade.

O quadro abaixo apresenta um recorte dos artigos publicados na Revista Educação & Sociedade, sobre Ensino Médio e Educação Integral, que se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa, no período de 2000 a 2014:

Quadro 7 - Artigos publicados no periódico Educação & Sociedade – 2000 a 2014

ANO TOTAL	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
17	04	-	01	-	-	01	-	-	-	-	01	07	-	-	03

Fonte: www.cedes.unicamp.br

Durante o levantamento dos dados, identificamos que no ano 2000, a edição de nº 70 da Revista Educação & Sociedade, apresenta 04 (quatro) textos que remetem às questões do Ensino Médio. O primeiro texto “O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, Kuenzer (2000) propõe uma discussão acerca de desvendar o caráter ideológico do discurso oficial que afirma que o novo Ensino Médio é para a vida, uma vez que o modelo integrado, no qual a educação geral e a profissional ocupavam a mesma rede, era voltado à preparação para o trabalho, entendido como “não vida” (KUENZER, 2000). A autora aponta que ao contrário do discurso a nova proposta atende aos interesses dos incluídos de modo que apresenta o interesse de uma classe como interesse universal. Conclui defendendo uma proposta que permita a todos ter acesso a todas as áreas do conhecimento, mostrando a possibilidade de a escola pública minimizar os efeitos das desigualdades decorrentes da precarização cultural em face das diferenças de classe.

No segundo texto sob o título “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre a formação técnica e a formação tecnológica”, Oliveira (2000) analisa a proposta curricular para o Ensino Médio, em especial a Educação Profissional. Discute de modo particular a diferença

entre formação técnica e tecnológica, nos âmbitos do discurso oficial e da implantação da proposta. A partir da implantação da reforma em escolas técnicas, discute propriedades da prática escolar no ensino tecnológico e sinaliza para a perda de identidade dessas escolas no contexto da reforma, no sentido de viabilizar um processo formativo de educação tecnológica comprometido com a democratização educacional.

O terceiro texto, “Mudanças em sistemas estaduais de ensino face às reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico”, Ferreti (2000) apresenta a análise da proposta governamental para a estrutura de ensino do Ensino Médio para a educação profissional. Aponta as diferenças existentes no discurso oficial entre a técnica e a instrução tecnológica de modo a desvelar que as Escolas Técnicas perderam a identidade enquanto escola desse tipo, dando uma resposta ao ensino engajado com a educação social.

Por fim, o quarto texto “A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da Escola Pública”, Domingues *et al.* (2000) discute a nova formulação do currículo do Ensino Médio, através do Parecer CEB/CNE nº 15 de 25/06/1998 e da Resolução CEB/CNE nº 3 de 26/06/1998, e a realidade da Escola Pública. Os autores partem da observação de três elementos: o currículo, abordando um aspecto problemático que é a cultura de transmissão dos conhecimentos oriunda da escola tradicional; a formação de professores, no qual destacam que a reforma não se apresenta com uma política de formação efetiva de modo a prepará-los para enfrentar os novos desafios; e, por fim, a gestão, apontando o problema relacionado à ausência de uma fonte fixa de financiamento para a expansão do Ensino Médio e da nova proposta. Analisam de modo especial a diversificação e a flexibilização da organização curricular escolarizada. Destacam os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, bem como os acertos e desacertos da proposta curricular atual.

Em 2002 a revista lança uma edição especial que focaliza as políticas públicas entre o período de 1995 a 2002. Com o título Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, o número traz 02 (dois) artigos que tratam sobre o Ensino Médio. No primeiro, Silva Jr (2002) discute as “Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio”, propondo compreender o significado político da reforma no Ensino Médio e as consequências para formação do ser social. O autor mostra a ciência instrumental e os fundamentos neopragmáticos que estão presentes nos documentos oficiais que orientam a reforma. Aponta também para as razões econômicas que deram suporte para essas mudanças na esfera da educação.

O artigo “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”, Lopes (2002) trata da finalidade da inserção social no mundo produtivo a partir da produção de um discurso curricular híbrido (GARCIA CANCLINI, 1998) nos PCNs para o Ensino Médio. Discute como tal finalidade limita a dimensão cultural da educação. A autora analisa as ambiguidades, expressas pelo conceito de contextualização, como exemplo da produção desse discurso. Lopes (2002) defende ainda que tais ambiguidades seja uma forma de legitimar os PCNs junto a diversos grupos sociais.

No ano de 2005, a edição especial nº 92 apresenta o tema “Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da Educação Básica”. Nessa edição, encontramos apenas um artigo “Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. Zibas (2005) parte da premissa de que a escola de Ensino Médio é um campo de luta no qual as camadas populares têm construído seu direito à educação e apresenta um estudo sobre os desdobramentos das políticas dos anos de 1990. O texto faz um percurso histórico dessa etapa de ensino discutindo os avanços e os recuos de sua trajetória. O artigo analisa diversas faces desta política a partir dos dados de três pesquisas que focalizaram a implementação das reformas.

Após um período de ausência de publicações acerca da problemática do Ensino Médio, essa etapa volta a fazer parte do debate na Revista Educação e Sociedade a partir do ano de 2010. Sob o tema “Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos”, a edição de nº 112, apresentando apenas um artigo “O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?”. Kuenzer (2010) traz um estudo sobre as propostas para o Ensino Médio presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Conferência Nacional de Educação (2010) analisando os dados referentes a dois aspectos no âmbito do PNE 2001-2010: o acesso e à qualidade do Ensino Médio. Sinaliza para o desafio é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, a partir da institucionalização do Sistema Nacional de Educação como elemento articulador de um esforço coletivo pela democratização da oferta de Ensino Médio.

As conclusões apontam para a estagnação ocorrida neste período e mostra a inversão da dualidade estrutural mediante a desqualificação da oferta de Ensino Médio de educação geral para os que vivem do trabalho e enfatiza que as metas deverão ser consideradas no novo PNE tendo em vista a qualidade e universalidade do ensino médio.

Tendo como título “Dossiê: O Ensino Médio e suas modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas”, a Revista Educação e Sociedade lança em 2011 o nº 116. Nesta edição, dedicada ao tema do Ensino Médio, foram apresentados 07 (sete) artigos sobre as diferentes modalidades desse nível de ensino. No artigo “Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades”, Frigotto e Ciavatta (2011) trazem as perspectivas para o Ensino Médio do ponto de vista das questões mais amplas que as determinam como totalidades sociais, de modo a compreender que os processos educativos são constituídos e constituintes da sociedade. Em suas análises fica evidente a dinâmica do pensamento empresarial que perpassa as políticas para o Ensino Médio em todas as suas modalidades e diretrizes pedagógicas. Os autores sinalizam que tal fato pode ser explicado ao observarmos que as reformas educacionais evidenciam a opção por um projeto societário de caráter desenvolvimentista, pautado nos preceitos ditados pelos organismos internacionais comprometidos com a expansão do capital.

No segundo artigo, a temática abordada por Pinto *et al.* (2011) é o financiamento do Ensino Médio. No texto “O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da Rede Pública”, os autores fazem uma análise sobre o financiamento para o Ensino Médio, destacando os gastos estaduais e federais com essa etapa da educação, em especial no que se refere à rede Federal de educação profissional técnica. Realizam um estudo de modo a estimar os recursos públicos destinados ao financiamento da Educação Profissional via Sistema S. Discutem no contexto do Plano Nacional de Educação (2011-2020) estimar os recursos necessários para o financiamento de um Ensino Médio Integrado e de qualidade. As conclusões apontam que os desafios são muitos para todos os níveis de ensino, e que para o Ensino Médio o desafio é ainda maior visto que necessitamos de avanços no sentido de oferecer uma educação e que faça sentido para o público que demanda dessa etapa de ensino.

O terceiro artigo trata da “A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios” Kuenzer (2011) tem como pressuposto que a formação de professores se constitui em estratégia de reprodução do capital e, do mesmo modo, que não se separa da esfera da produção, com o que há propostas diferenciadas e desiguais que atendem a diferentes necessidades de formação para o trabalho e, conseqüentemente, há uma redução na autonomia relativa das propostas pedagógicas. A partir desse pressuposto, aponta que no capitalismo os professores são formados primariamente, no âmbito das relações sociais e de produção, e secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada. A autora analisa também os dados relativos à formação inicial e ao perfil do professor, fazendo

referência às políticas, as diretrizes e as propostas do Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020. Conclui que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica.

No quarto artigo Neto e Castro (2011) falam sobre a gestão em escolas de Ensino Médio no texto “A gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial”. Os autores realizam um estudo sobre a gestão democrática como uma demanda dos setores organizados dos educadores que ao longo da história pressionaram o poder público para a criação de formas de gestão democrática para as escolas públicas. As análises foram feitas com base no resultado de uma pesquisa efetuada em escolas públicas de ensino médio de modo a destacar a forma de organização da gestão escolar considerando duas dimensões: o Projeto Político Pedagógico e os Conselhos Escolares. Os resultados apontam para a evidência a implementação de mecanismos de gestão democrática, mas também a presença de mecanismos gerenciais que conduzem as ações da escola.

No quinto artigo “O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas”, Ramos (2011) discute sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, problematizando a reforma curricular empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso, passando às ações do governo Lula bem como o movimento de defesa do Ensino Médio Integrado. Considera que as propostas curriculares “inovadoras” nesse nível de ensino transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a retificação de atividades e métodos ativos. As conclusões da autora apontam que as dificuldades de uma proposta contra hegemônica não são apenas conceituais, mas, reside na capacidade da classe dirigente em manter seus pressupostos vigorando no senso comum da sociedade.

O sexto artigo apresenta o título “Ensino Médio: possibilidades de avaliação”, no qual Moraes e Alavarse (2011) trazem como tema as possibilidades de avaliação no Ensino Médio, buscando articular um conjunto de indicadores que permitiriam avaliar esse nível de ensino, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Para tal, os autores partem do histórico de matrículas nessa etapa entre o período de 1991 a 2010, considerando a população de 15 a 17 anos, e a taxa de rendimento, em especial as taxas de aprovação que expressam o sucesso no fluxo escolar. Utilizam também os resultados de desempenho no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que se unem com as taxas de aprovação para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apresentado pelo MEC como indicador de qualidade da educação básica que remete à problematização sobre a concepção

de avaliação e qualidade. Conclui que tais indicadores apontam os desafios postos para o atendimento dessa etapa de ensino, entre eles a expansão do número de matrículas, tanto para aqueles em idade adequada quanto para os que constituem a EJA.

O último artigo da edição nº 116º, trata das relações entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. “As relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior: profissionalização e privatização”, Silva Jr e Ferreira (2011) propõe uma contribuição para o entendimento da mudança que se põe ao Ensino Médio e sua relação com a educação superior. Traz como hipótese o aumento da profissionalização e privatização da educação e a ampliação e consolidação da dualidade entre o ensino profissional e o propedêutico. Para Silva Jr e Ferreira (2011), esta se fundamenta na racionalidade que presidiu o processo de mudanças no meio institucional para se concretizar na prática educacional cotidiana, como também na alteração da natureza do trabalho do professor.

As conclusões apontam que em relação à divisão entre ensino propedêutico e profissional, as políticas educacionais no Brasil passam a referendar uma rígida divisão de classes no que concerne à formação educacional. No que diz respeito à formação dos trabalhadores, o Ensino Médio traz exemplos bem significativos de experiências para esse fim, o PROEJA e o PRONATEC que atendem às exigências de organismos internacionais bem como às reivindicações dos empresários sobre a qualificação dos trabalhadores para o exercício da função. Considera que o problema do desemprego no Brasil tem sido tratado como algo conjuntural e não estrutural, questionando também as políticas de caráter compensatório.

Ainda no ano de 2011, a Revista Educação & Sociedade publica a edição de nº 117, correspondente 4º trimestre outubro-dezembro/2011, e apresenta 02 (dois) artigos, sobre a temática do Ensino Médio. Com o título “Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico”. Nosella (2011) tem como objetivo contribuir para o debate que se intensifica sobre esse tema apresentando um texto que traz informações de caráter histórico e considerações teóricas defendendo a tese de que o trabalho é o princípio educativo geral de todo sistema educativo. Segundo Nosella (2011), a especificidade pedagógica desta etapa de ensino se dá em função de ser esta uma fase vivida pelo jovem na busca de sua definição moral, intelectual e social e, portanto, de caráter formativo não profissionalizante. Conclui que a competência própria e prioritária do governo é oferecer o Ensino Médio não profissionalizante, de qualidade, para todos.

No segundo artigo, “Juventudes, Projetos de vida e Ensino Médio”, Leão *et al.* (2011) abordam a realidade do Ensino Médio sob a ótica dos jovens, analisando a relação que

elese estabelecem entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização. O estudo revelou que há uma grande diversidade de projetos juvenis que evidenciam estratégias elaboradas a partir do contexto social, das idades da vida e de uma determinada postura diante do futuro. Os jovens revelaram que a escola é alvo de muitas expectativas, mas apontaram os seus limites em corresponder as suas demandas. Do mesmo modo, às Escolas de Ensino Médio se apresenta o desafio de se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida. Os autores concluem que a pesquisa possibilitou descortinar um quadro de grandes dificuldades das escolas investigadas em dialogarem com os projetos de seus jovens.

Em 2014 a Revista publica 01 (um) artigo que se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa. Na edição nº 126, Krawczyk (2014) analisa no texto “Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública”, as mudanças no ensino médio e as influências que sofre o complexo e controvertido processo de definição de políticas no país. A autora examina o que classifica como o início de um processo de renovação da racionalidade pedagógica e organizacional desse nível de ensino, enfatizando o surgimento de variadas modalidades, formas de organização e de trabalho pedagógico.

O artigo revela também o papel privilegiado que uma fração do empresariado assumiu nesse processo de renovação do Ensino Médio. Conclui que se requer da escola pública que seja ainda mais seletiva e institua mecanismos de seleção dos “bons” alunos que a escola estaria desperdiçando, ao dar excessiva atenção à maioria. Aponta também que as propostas curriculares e organizacionais tendem a uma padronização nacional do ensino médio, ao mesmo tempo em que há uma forte fragmentação no interior das redes estaduais e de sua gestão político-educacional.

De acordo com o levantamento, concluímos que as publicações levam a reflexões acerca do caráter das reformas educacionais com o objetivo de reestruturar o Ensino Médio. De uma maneira geral, entendemos que esse movimento de reforma acompanha o cenário político e econômico do Brasil pelo qual todos os setores passavam na época. Além disso, chama a atenção que as produções publicadas entre o período do ano 2000 até 2005 discutem as reformas do Ensino Médio sobre dois aspectos relevantes: primeiro diz respeito à reformulação do currículo, uma vez que ganha impulso o modelo de ensino por competência, e o segundo em relação à estrutura do Ensino Médio que se evidencia com a ruptura deste com a Educação Profissional.

Quantitativamente, percebemos uma evolução nas produções a partir da publicação do

“Dossiê: O Ensino Médio e suas modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas”, em 2011, no sentido de discutir a finalidade do Ensino Médio e o dualismo que ainda persiste em relação a essa etapa de ensino: o Ensino Médio que se destina a uma formação geral e o que se destina à preparação para uma profissão. O crescente número de publicações provavelmente deve-se ao término da vigência Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2011), sem ter alcançado grandes avanços para a educação, e a discussão acerca do novo PNE.

Outro fator que pode contribuir para o crescente debate sobre o Ensino Médio é a publicação da Emenda Constitucional nº 59/09 que propõe uma reestruturação, sobretudo no que diz respeito à oferta do Ensino Médio, até mesmo para os que não tiveram acesso na idade própria.

2.1.4 Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - Capes

Apresentamos no quadro abaixo o quantitativo de trabalhos e pesquisas defendidos em nível de mestrado e doutorado localizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - Capes entre os anos de 2011 e 2012, tendo em vista que, por motivos de ordem técnica o banco de dados da instituição encontra-se desatualizado, estando disponível para consulta no site apenas as publicações de teses e dissertações defendidas nesse período.

Quadro 8- Pesquisas de Mestrado e de Doutorado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2011-2012)

ANO	Nível		Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sul	Sudeste
2011	Mestrado	08	-	-	03	01	04
	Doutorado	01	-	-	-	-	01
2012	Mestrado	09	01	01	01	-	06
	Doutorado	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE TRABALHOS		18	01	01	04	01	11

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br> - Acesso em: 15 jan. 2016.

Os dados obtidos através do levantamento indicam que as pesquisas que se dedicam à investigação do Ensino Médio e da Educação Integral emergem com maior evidência nas regiões Centro-oeste e Sudeste totalizando 15 produções no período pesquisado. Entretanto, a

partir de 2012, as produções em nível de Mestrado apresentam um avanço, embora tímido, nas demais regiões do país. De uma maneira geral, as produções abordam questões que vão desde a Análise e Avaliação das Políticas Públicas para o Ensino Médio até as questões voltadas ao currículo, ao trabalho docente e à ampliação da jornada, em diversas instituições do país, o que evidencia a atualidade da discussão.

Em 2011, foram defendidos 08 (oito) trabalhos em nível de mestrado. O primeiro trabalho, defendido na UNIPAC/Lages-SC, sob o título “A educação escolarizada aborda a temática Educação Escolarizada em Tempo Integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública”, Rodermel (2011) tem como o objetivo analisar o desempenho das escolas da regional de Curitiba nas avaliações de larga escala, a partir dos resultados da Prova Brasil das edições de 2005, 2007 e 2009. A pesquisa amplia as questões acerca da compreensão das Políticas Públicas, bem como é o caso da reflexão referente às avaliações de desempenho em larga escala, realizadas pelo governo Federal, como é o caso da Prova Brasil.

Adota o método de análise de conteúdo, sob perspectiva materialista histórica. As categorias de análise dessa pesquisa foram aprofundadas em três: as políticas públicas, a política de avaliação da educação brasileira e as políticas de Educação Escolarizada em Tempo Integral. Conclui que a pesquisa faz emergir novas indagações e reflexões sobre a concepção dialética da educação de modo a contribuir na construção de maiores conhecimentos acerca da concepção de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil.

No segundo trabalho, defendido na UFRJ em 2011, com o seguinte título “Educação integral e(m) tempo integral: espaços no programa bairro-escola”, Rosa (2011) tem por objetivo analisar a concepção de espaço do Programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu denominado comumente de Bairro Escola. A pesquisa um estudo de caso de cunho qualitativo e, na análise dos dados, a autora optou pela Análise de Conteúdo. O estudo foi dividido em três momentos: pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema em questão; entrevistas semiestruturadas com dez sujeitos que vivenciaram a implementação do programa; observação do cotidiano de uma escola que o colocou em prática.

Os resultados sinalizaram que a jornada escolar de tempo integral do município foi criada a partir dos pressupostos do acordo das Cidades Educadoras; inserindo-se numa concepção assistencialista de educação e fomentada por acordos com instituições parceiras para a concretização do tempo integral. Conclui que uma proposta de jornada escolar em tempo integral, para a sua consecução precisa de espaços ociosos em torno da escola, as chamadas parcerias, tende a não se concretizar quando o território é carente de infraestrutura e

de equipamentos sociais e culturais.

O terceiro trabalho, defendido em 2011 na PUC-MINAS, tem o título “O projeto Escola de Tempo Integral: Currículo e práticas. Análises de seus desafios e possibilidades” (FIGUEIREDO, 2011), buscou analisar uma proposta de tempo integral com jornada diária de 9 horas, durante cinco dias por semana, no próprio espaço da Escola: o PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral, em uma escola mantida pelo Estado de Minas Gerais. Figueiredo (2011) aborda o currículo e as práticas no interior do mesmo a partir da análise das concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral (TI) e apresenta reflexões sobre a relação existente entre o Projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A metodologia utilizada baseou-se no estudo de caso, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a observação participante, utilizando ainda procedimentos como questionários, entrevistas abertas e semiestruturadas com os profissionais da escola envolvidos com a efetivação do tempo integral e com alguns alunos pertencentes ao projeto. Teoricamente, o estudo apoia as análises a partir das concepções de “tempo integral” de e das reflexões acerca de “currículo”.

O trabalho aponta para a possibilidade e necessidade de ocorrer uma reorganização do projeto, no sentido de que os propósitos do mesmo possam caminhar para além do tempo integral, voltando-se para uma educação integral, em tempo integral. Conclui que as falas apontam direta e indiretamente para outros caminhos a serem investigados como possibilidades para a superação de entraves que dificultam o avanço das ações empreendidas no PROETI a fim de atingir determinados objetivos bem como sintetiza alguns resultados da pesquisa, na tentativa de oferecer pistas para outros estudos sobre a escola de tempo integral.

O quarto trabalho defendido em 2011 foi realizado na UFG-Goiás, e tem como objeto a ampliação do tempo escolar na rede pública estadual de Goiás no período de 2006 a 2010. Silva (2011) utilizou no estudo a pesquisa bibliográfica e documental e tem por objetivo descrever e analisar a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no período de 2006 até 2010, considerando os atores envolvidos, as características de gestão, o acompanhamento e o financiamento da proposta.

As conclusões apontam que todo o processo de implantação se deu de forma tumultuada, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Sinaliza ainda que, considerando o momento político, o imediatismo constatado na implementação da EETI, pode caracterizar este projeto como uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

O quinto trabalho defendido pela Universidade da Cidade de São Paulo-SP tem o

seguinte título “Escola de Tempo Integral: da convenção a participação”. Vettorazzi (2011) faz uma análise da proposta de implantação, iniciada em 2007, da escola de tempo integral da rede pública municipal de São José dos Campos – SP. O estudo partiu do levantamento de dados por meio da análise documental, entrevistas e observações e procurou investigar em que medida a proposta curricular de uma escola de jornada ampliada atende à formação dos educandos e às necessidades da comunidade em que se insere. Os resultados demonstraram que a escola pública de tempo integral só poderá ser universalizada com o enfrentamento das questões mais elementares do sistema de ensino, que estão por serem resolvidas, tais como as condições físicas e materiais das escolas, salários dignos para os professores e formação profissional.

Na sexta dissertação, Freitas (2011) busca evidenciar e analisar como está sendo realizada a implantação da escola de tempo integral no estado de Goiás enquanto política de Estado. Sob o título “Escola de tempo integral: angústias e desafios dos (as) professores (as) da rede estadual de ensino de Goiás”, o estudo se desenvolve a partir de conceituações sobre a educação integral subsidiado em estudos já consolidados dentro desse tema, bem a respeito da composição da individualidade frente à coletividade, a importância da emancipação e ainda enquanto forma de expressão do exercício da cidadania a partir de projeto de educação em si e para si.

As conclusões demonstram a perspectiva das escolas, especialmente dos professores, e suas expectativas quanto a esse tipo de organização do ensino, apresentando um pouco sobre como os professores, que atuam nas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino, vêem a implantação do projeto e como pensam que devem ser os caminhos para consolidar a política desse tipo de escola no Estado de Goiás.

A sétima dissertação defendida por Costa V. (2011), na UFRJ-RJ, tem como título “Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará” e por objetivo analisar as experiências de ampliação de jornada do município de Russas. Metodologicamente, a pesquisa constitui-se em um estudo de caso coletivo, realizado em duas unidades escolares inicialmente sendo realizada uma pesquisa bibliográfica, apoiada nos estudos de Elias (1998), Maurício (2006), Cavaliere (1996, 2002, 2007), seguida de uma pesquisa documental, realizada por meio da análise de documentos governamentais e escolares. A coleta de dados ocorreu por meio de observação direta, conversas informais, realização de entrevistas e utilização de questionários. As análises foram feitas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Os achados do estudo revelaram que Russas vem investindo em duas modalidades de

ampliação de jornada escolar: o tempo integral, em que os alunos permanecem cerca de 10 horas por dia na escola, e, a jornada ampliada, de pelo menos seis horas diárias. A pesquisa sinaliza ainda como resultado que os impactos dessa política podem ser percebidos na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, redução das taxas de evasão e reprovação, assim como no aumento dos indicadores educacionais, a exemplo do IDEB.

Por fim, a oitava dissertação defendida em 2011, na Universidade Católica de Brasília, aborda a temática da escola de tempo integral em uma escola da rede municipal de Palmas - TO. No trabalho que tem o título “Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados”, Costa V. (2011) realiza uma investigação do tipo descritiva e exploratória, constituindo um estudo de caso, com abordagem quanti-qualitativa, com foco na avaliação do projeto de escola de tempo integral para o campo. A pesquisa teve como objetivo geral avaliar a proposta do projeto de tempo integral no campo e como objetivos específicos avaliar o grau de satisfação da comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, diretor, orientador educacional, pais e alunos), com a escola de tempo integral, bem como realizar o levantamento do custo direto de funcionamento da escola, por meio do conhecimento do custo-aluno/ano, utilizando a metodologia de Xavier e Marques (1986).

Os resultados apontam que a escola conta com a aprovação de todos os envolvidos e o custo-aluno/ano corresponde ao valor de R\$ 5.150,00, considerando a metodologia utilizada. Ao comparar esse resultado com o custo-aluno qualidade (CAQ) constatou-se uma distância entre o custo da escola campo de estudo e o padrão de qualidade proposto por Pinto e Carreira (2007).

Ainda no ano de 2011 foi encontramos 01 tese de doutorado com o título “Implantação e Implementação das Escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia-GO”, na qual Valadares (2011) tem por objetivo analisar a implantação e implementação das Escolas em Tempo Integral (EMTI) na cidade de Goiânia-GO, tendo como referência a proposta preliminar para as EMTIs com início de execução previsto para 2007. A coleta de dados foi realizada em seis escolas localizadas em cada uma das cinco regiões administrativas da rede municipal de ensino de Goiânia e em uma escola da zona rural. As análises apontam para a identificação de fragilidades no processo de implementação da proposta na cidade de Goiânia e consubstanciaram uma proposta básica de intervenção da rede pública municipal de ensino.

No ano de 2012 foram defendidos 09 (nove) trabalhos em nível de mestrado. A primeira dissertação traz o título “Implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi” foi defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG. Henriques (2012) tem como foco analisar a implementação da

política pública educacional Programa de Escola de Educação de Tempo Integral em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. O estudo desenvolve-se a partir do objetivo de avaliar a implementação da política de tempo integral no âmbito escolar, bem como pretende investigar como os sujeitos envolvidos percebem os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral.

A partir dos dados coletados, as conclusões de Henriques (2012) evidenciam a necessidade de uma organização interna escolas e de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola campo do estudo com o intuito de fortalecer a política de tempo integral desenvolvida no município de Juiz de Fora.

A segunda dissertação tem o título “Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – MG: limites e possibilidades” caracteriza-se como sendo uma estudo de caso que tem por objetivo identificar na proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia-MG na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso. Gomes (2012) utilizou o seguinte caminho metodológico para a coleta de dados da pesquisa constituiu-se em três momentos: análise documental, observação do cotidiano da escola investigada e entrevistas com alunos, professores e coordenadores.

A pesquisa possibilitou apreender algumas indicações importantes do que acontece no espaço e tempo da escola e que acabam influenciando na concepção dos sujeitos sobre educação integral. Conclui apontando um cunho assistencialista marcante na implantação do projeto analisado, no qual se percebe o privilégio de uma determinada classe social para atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para o ensino.

Na sequência, o terceiro trabalho defendido por Soares (2012) com o título “Sentidos constituídos na educação de tempo integral”, realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, a autora buscou desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva da atuação docente na escola de tempo integral, de modo a conhecer os aspectos subjetivos constituídos por sujeitos que atuam diretamente nesse contexto em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Palmas - TO. Para tal, a autora construiu o referencial teórico e metodológico que sustentou a argumentação é a psicologia sócio-histórica, que tem como concepção a constituição dos fenômenos humanos no processo social e histórico.

A análise das entrevistas permitiu a construção de núcleos de significação, evidenciando os sentidos constituídos pelos sujeitos entrevistados de modo que conclui que a

experiência das escolas de tempo integral da rede de ensino analisada mostra a necessidade de superar o currículo fragmentado das disciplinas e a busca pela interdisciplinaridade. Em relação ao trabalho docente, aponta para a necessidade de se pensar os espaços de formação para atuação em tempo integral por meio de seminários e momentos de formações na própria escola e em parceria com universidades são maneiras de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em tempo integral.

Mecca (2012), em seu trabalho “Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo” tem por objetivo investigar a relação entre os discursos sobre a educação integral e sua materialização no cotidiano escolar, defendido na Universidade Nove de Julho – SP. Para tanto, percorreu o seguinte caminho metodológico: pesquisa documental sobre tema discursividade, realização de observações no cotidiano escolar, entre outros aspectos, as práticas escolares e o projeto político-pedagógico de duas escolas de educação integral da rede de ensino do estado de São Paulo a fim de verificar como está sendo incorporado na realidade escolar este tema, objeto de discussão, reflexão, teorias e decisões governamentais no momento atual.

A pesquisa revelou que a existência de distintas concepções de educação integral, em alguns casos, antagônicas, já que o conceito pode aproximar-se tanto da ideia de uma educação cidadã, por sua vez, emancipadora e humanista, quanto de uma visão doutrinária, classista, conservadora e, portanto, unidimensional de educação. Na conclusão, Mecca (2012) aponta que, nos casos estudados, as escolas de tempo integral, por não serem ainda objetos de investimento das políticas públicas, não incorporaram a práxis da educação integral, seja em suas dimensões infraestruturais e pedagógicas, seja em seu aspecto político-administrativo.

Na quinta dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Amaral (2012) traz o trabalho “A política da escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas” numa abordagem qualitativa, amparada na análise documental, em questionários e observações de campo.

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de concepção e implantação do Projeto de Escolas de Tempo Integral - PROETI como uma experiência de política pública educacional, que foi efetivada nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, bem como verificar como o modelo organizacional e de gestão do PROETI proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) é desenvolvido.

Amaral (2012) conclui apontando a existência de lacunas no processo de implantação do PROETI, expressos a partir do distanciamento entre a escola e a Secretaria Estadual de Educação - MG aponta também para a falta de cooperação entre os profissionais que atuam no

Projeto, o baixo envolvimento dos pais, a escassez em atividades diversificadas, na pequena preocupação com a qualidade da alimentação escolar, na baixa frequência dos alunos e na falta de monitoramento e avaliação do PROETI, tanto por parte da SEE/MG quanto por parte da escola.

Na sequência, identificamos a sexta dissertação que aborda o tema da gestão de escola de tempo integral. Sob o título “Gestão do projeto de escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba”, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG. No estudo, Barreto (2012) analisa o trabalho dos gestores regionais e gestores escolares na implementação do Projeto de Escolas de Tempo Integral - PROETI, indicando as lacunas no desempenho de suas atribuições previstas na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007).

O estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores regionais e gestores escolares responsáveis pela operacionalização do PROETI em duas escolas da rede estadual de ensino da SRE de Uberaba. Os dados da pesquisa demonstraram que os rumos da implementação do PROETI foram influenciados pelas lacunas na formação recebida pelos gestores e pela falta de monitoramento. Com o propósito de contribuir com a melhoria do ensino nas escolas da SRE de Uberaba, a autora apresenta o Plano de Ação Estratégico que contempla o Programa Regional de Formação Continuada de Gestores no PROETI.

Dolabella (2012) apresenta no trabalho intitulado “Desafios políticos e pedagógicos da Educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011”, defendido na Universidade de Brasília-DF, os resultados da pesquisa que tem por objetivo investigar os desafios e as possibilidades encontradas no Distrito Federal no programa de educação integral na educação básica. A pesquisa é de cunho qualitativo e a análise dos dados realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva adotada por Bardin (1977), e foi realizada na rede de ensino do Distrito Federal, sendo as entrevistas realizadas com os Coordenadores do Núcleo de Monitoramento Pedagógico das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na busca por compreender a concepção de educação integral, de gestão e o relato da experiência de implantação da educação integral em 2007 e o seu desenvolvimento até 2011.

De um modo geral, os resultados apontam que a concepção de educação integral é caracterizada, principalmente, pela dimensão ampliada do tempo escolar e pela assistência e proteção ao aluno. Em relação à gestão, apesar de se referirem à ampliação do espaço, das oportunidades educativas e da participação de todos os atores, são preponderantes questões

ligadas à organização administrativa e burocrática do programa analisado.

O trabalho defendido na Universidade Federal do Amazonas – UFAM por Ferreira (2012) traz o seguinte título “O Ensino Médio nas escolas de Tempo Integral”, se constitui num estudo de análise qualitativa, tendo como pressuposto epistemológico o materialismo histórico dialético, considerando o papel da escola numa dimensão de formação ontológica do trabalho.

A pesquisa tem por objetivo analisar a política de criação das escolas de ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas. Para tal, aborda a epistemologia do trabalho como princípio educativo, resgatando a ontologia do trabalho, a formação na perspectiva do trabalho e educação e, as novas exigências para formação na perspectiva do capital. Apresenta também uma discussão sobre os reflexos do Estado neoliberal nas políticas públicas para o ensino médio, enfocando a política de formação nos Centros de Excelência Profissional.

Nas conclusões, o estudo evidencia o sentido de formação das escolas de tempo integral e as políticas de reforma do ensino médio implantadas pelo Estado, levando em conta a correlação de forças entre os interesses de fortalecimento da expansão do capital e os interesses da classe trabalhadora.

O nono trabalho foi defendido na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e apresenta o título “A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano”. No estudo, Silva (2012) tem como objetivo investigar a felicidade através do discurso dos professores da Escola de Referência do Ginásio Pernambucano, por ter sido a primeira instituição a trabalhar em sistema integral.

Foram realizadas entrevistas com os professores. A autora recorreu às diversas fontes disponíveis para a construção do cenário discursivo, dentre elas as que tratam do processo de mudança da escola regular para o sistema integral, desde sua reforma física a reforma no sistema de ensino, e o caminho até a Escola de Referência. Como método de análise, Silva (2012) recorreu ao aporte teórico da Análise do Discurso (ORLANDI, 2009) na perspectiva de compreender o discurso dos professores da escola campo de estudo a autora recorreu também aos estudos de Foucault (1996, 2010) que serviram de base para utilização na aplicação do modelo analítico.

Silva (2012) conclui que não é possível conceituar a felicidade, mas que é possível perceber os sonhos e fatores de influência conectados ao consumo e aos relacionamentos. É possível considerar também que o tempo dedicado ao exercício da profissão interfere com clareza nos fatores que influenciam a felicidade.

Por fim, a última dissertação trata das concepções de avaliação da aprendizagem nas Escolas de Referência. Sob o título “Avaliação da aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores das Escolas de Referência em Ensino Médio Integral de Pernambuco” Leimig (2012) trata de como os professores das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco concebem a avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A pesquisa desenvolve-se a partir das contribuições de Perrenoud (1999), Zabala (1998), dentre outros, partindo do princípio de que a avaliação perpassa a certificação da aprendizagem como também serve de ponte para a regulação e reorganização do ensino.

Além disso, o estudo parte do entendimento que de a forma como se pensa e se faz avaliação relaciona-se também com a concepção inicial de aprendizagem. A autora discute que aprendizagem de Língua Estrangeira parte do princípio de que essa pode ser aprendida de forma Significativa (AUSUBEL et al., 1968). Dessa forma, a pesquisa teve por objetivos: caracterizar as concepções de Avaliação da Aprendizagem dos professores; identificar os fundamentos teóricos dessas concepções e relacionar as concepções de Aprendizagem às concepções de Avaliação da Aprendizagem dos professores de Inglês.

Leimig (2012) desenvolveu a pesquisa pelo viés qualitativo e adotou como campo de estudo quatro Escolas de Referência em Ensino Médio, da rede estadual de Pernambuco. Os sujeitos foram definidos a partir do tempo de experiência desses com a docência da língua estrangeira. Foram realizadas entrevista semiestruturadas e os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A autora conclui que considerando que a análises indicam a existência de uma concepção de avaliação de aprendizagem que se molda de acordo com os interesses dos diversos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, no qual adota um perfil mais burocrático ou mais responsivo e, assim, constantemente se ajusta para atender às necessidades circunstanciais com os professores se deparam.

Considerando que o período delimitado para as buscas das teses e dissertações apresenta um espaço de tempo curto (2011-2012), as publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes apresentam um crescimento no número de pesquisas que se dedicam a investigar o trabalho docente, o currículo e a gestão de projetos e programas de educação integral e em tempo integral, o que reforça a relevância desta pesquisa.

No que tange as produções e publicações acerca do Ensino Médio percebemos que uma longa caminhada já foi iniciada no sentido de contribuir para as reflexões e debates no cenário nacional dos estudos sobre as políticas públicas que envolvem essa etapa da educação. Ao longo desse capítulo percebemos que, embora alguns dos trabalhos tratem do tema da

educação integral em outros níveis de ensino, como no caso das experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental, há de se considerar a aproximação dos estudos com os objetivos dessa pesquisa que é analisar uma política pública que tem como foco a melhoria da qualidade do Ensino Médio do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

Em todos os trabalhos analisados, as reflexões sobre a relação entre a formação geral/propedêutica e a formação técnica/específica no Ensino Médio emergem reforçando a necessidade de compreender as implicações que tais as mudanças acarretam para a configuração desta etapa de ensino na atualidade e como as reformas curriculares tem buscado dar um novo formato ao curso. Apontam também para o desafio posto: a universalização do Ensino Médio.

Destaca-se também que a centralidade das discussões em torno da temática da educação integral se insere, principalmente, nas análises sobre o Programa Mais Educação que, mesmo tendo extrema relevância para os estudos e publicação das pesquisas em educação, não apresenta como objeto de estudo as práticas de Educação Integral no Ensino Médio, mas sim no Ensino Fundamental – Anos Finais, de modo que não foram analisados pelos motivos expostos, mas compreendemos que tais estudos contribuem significativamente para a avaliação da política.

CAPÍTULO 3 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

No Brasil, o percurso histórico da educação apresenta um dualismo entre a finalidade do Ensino Médio com ênfase profissional, na qual cabe a esse nível de ensino a preparação dos estudantes para o exercício de uma profissão, bem como propedêutico voltado à preparação e ao acesso ao Ensino Superior. De acordo com Silva (2004, p. 228),

Esse dualismo tem sua expressão mais clara no que se refere ao papel da educação para o trabalho propriamente profissional: educar para uma atividade profissional específica é tarefa da “escola para os pobres”, enquanto a “escola de nossos filhos” é preparatória para níveis mais elevados de ensino, entre os quais o nível superior é o alvo principal.

Tal dualismo se relaciona com o contexto social e econômico no qual o Ensino Médio se situa ao longo das últimas décadas. A estrutura de funcionamento desse nível de ensino se apresenta em função do cenário histórico para o atendimento à população. Nessa perspectiva, há a oferta de uma escola que prepara para o mercado de trabalho específico, sendo essa destinada aos filhos da classe menos favorecida; e outra escola, para poucos, voltada para preparação mais elevada, em nível superior, para os filhos dos mais abastados.

3.1 Ensino Médio no Brasil

Ao analisarmos o período que antecede a República, percebemos poucos esforços no sentido de atender à população para a preparação de uma atividade profissional específica, tendo em vista que a economia da época tinha sua base assentada nas grandes monoculturas e na mão de obra escrava, para o qual não se exigiam conhecimentos profissionais específicos. Nesse sentido, o ensino médio destinava-se à preparação para prosseguimento de estudos.

Mesmo com o advento da República, e dos ideais de igualdade de oportunidades, inclusive no campo educacional, o Ensino Médio ainda não apresenta avanços significativos em sua oferta, uma vez que “os novos dirigentes procurarão incrementar o atendimento do ensino primário para um maior número de crianças” (SILVA, 2004, p. 229). Outro fator que contribui é a pouca demanda por profissionalização dos trabalhadores pela escola, uma vez que a economia ainda se apresenta com base agrária.

No início da década de 1930, com o processo de industrialização do país é que a demanda pelo Ensino Médio aumenta significativamente. Nesse período, a busca por mão de

obra profissional especializada surge em função da expansão das atividades das indústrias que passam a se instalar no país. Tais transformações fazem com que o Ensino Médio passe a atender a essa demanda de modo que a formação técnica passa a ser destinada à população menos favorecida.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, teve “o mérito de dar organicidade ao ensino secundário” (ROMANELLI, 1986, p. 135). Tal reforma surge num contexto em que o Ensino Secundário tinha por finalidade expressa no decreto que normatizava de não estar voltado para a matrícula em cursos superiores, mas sim a formação deveria ser para a formação do homem para as grandes áreas de atividade. Vale ressaltar que o contexto educacional da época caminhava na mesma direção do social, ou seja, a escassez de mão de obra para a indústria, além de ter um histórico de cursos preparatórios para exames de ingresso ao ensino superior.

Com a Reforma, o ensino secundário, que abrangia o que hoje chamamos de ensino fundamental também já denominado de ensino de primeiro grau, passa a ser dividido em ciclos, sendo o primeiro, com duração de 5 anos, e o segundo, de caráter complementar, de duração de 2 anos. Vale destacar também que, ao final do ensino primário, havia o exame de admissão, sinal claro de seletividade e elitismo. Nessa perspectiva, Romanelli (1986, p. 135) descreve a divisão proposta pela reforma:

O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia.

Tais mudanças acontecem em toda a forma de organização do ensino secundário que vão desde suas finalidades, no qual o primeiro ciclo apresentava-se com caráter de formação geral e o segundo com curso propedêutico, até a estrutura do currículo que passou a ter uma base enciclopédica que continha disciplinas como Economia e Estatística, Higiene, Psicologia, Alemão e Inglês, Geofísica e Cosmografia, no ciclo complementar, que variava de acordo com o curso do ensino superior ao qual se almejava.

Segundo Romanelli (1986, p. 137), “Para uma média de 102 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma arguição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final”. Seja por meio da estrutura organizacional, seja pelo caráter do currículo, nota-se que o ensino secundário já apresentava uma educação para a formação das elites que era reforçado também pelo sistema de avaliação: rígido, centralizador e com exageros em relação ao número de provas e exames e altamente seletivo. Nessa

perspectiva, o sistema configura-se mais como sistema de provas do que mesmo um sistema de ensino. Dessa forma, a Reforma Francisco Campos ao passo que trouxe inovações ao traçar diretrizes e promover uma organização do sistema escolar da época, também implantou uma estrutura de ensino altamente rígida e seletiva e um sistema de avaliação exagerado e exigente dado o alto número de exames e provas. Além disso, favoreceu um controle maior sobre a expansão do ensino no país.

A Constituição Federal de 1934 é a primeira a mencionar a Educação como dever do Estado incorporando direitos sociais aos direitos dos cidadãos. A Carta de 1934 apresenta forte influência das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação incorporando elementos ao texto legal, de modo que dedica um capítulo exclusivo à educação.

Vale ressaltar a importância do movimento de renovação educacional que tinha como líderes educadores brasileiros, dentre outros, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. No sentido de tornar público os princípios do movimento, publicaram em 1932 o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo Romanelli (1986, p. 144), “representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates [...]”.

Na medida em que a Constituição de 1934 apresenta elementos de inovação e avanços em relação ao dever do Estado para com a educação, bem como em relação à forma de organização do sistema escolar, por outro cria mecanismos que dificultam e, até mesmo, impedem a progressão dos estudantes de um ramo para o outro tornando um cenário excludente e dualista, já observado no período anterior à República no qual existiam “escolas para pobres e escolas para ricos”.

A escola, de modo especial a pública, começa a ser questionada naquilo que possa representar elitismo e exclusão social de setores menos favorecidos da população e tem de procurar adaptar-se às novas demandas que lhe são apresentadas, entre as quais a democratização de oportunidades educacionais (SILVA, 2004, p. 230).

Após o golpe de estado de 1937, que deu início ao Estado Novo, a nova Constituição dá outra redação à matéria da Educação e o que era dever em ofertar, na Constituição de 1934, passa a ser o dever de contribuir para o estímulo e o desenvolvimento da educação. Em relação à Carta de 1937, Ghiraldelli Júnior (2009, p. 65) aponta que esta

não estava interessada em determinar ao Estado tarefas para fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo

educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quiserem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com os caixas escolares.

Nesse sentido, vale destacar que em seu artigo 129, a Constituição de 1937 estabelece que “o ensino pré-vocacional e profissional, destinados às classes menos favorecidas, é, em matéria de Educação, o primeiro dever do Estado”. Em relação ao financiamento, a Carta não trouxe avanços, pelo contrário, a ausência de destinação de recursos orçamentários para a educação atribuiu ao Estado a obrigação apenas com os que se encontrassem em situação de insuficiência de recursos, reforçando mais uma vez que a educação se destinava à população de formas diferentes em função da organização social.

Com a criação das Leis Orgânicas¹⁸, entre os anos de 1942-1946, um passo foi dado pelo governo no sentido de organizar autonomamente os ramos de ensino. Conhecidas como a Reforma Capanema buscavam também atender às demandas da sociedade em transformação, à expansão do setor terciário e ao processo de urbanização. Do mesmo modo que na Reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior correspondente ao ramo profissional.

O Decreto-lei nº 4244/1942, promulgado em meio ao regime da ditadura militar, reformula o Ensino Secundário estabelecendo como finalidade acentuar e elevar a consciência patriótica. Na verdade, a reforma não trouxe novidades na estrutura do curso, que manteve a tradição propedêutica da Reforma Francisco Campos, apenas introduziu como elemento novo o ensino com forte referência ao regime político característico da época. Em relação à estrutura curricular, a organização era a mesma: “não era diversificado, nem sequer quanto aos níveis, sendo praticamente as mesmas disciplinas em quase todas as séries” (ROMANELLI, 1986, p. 158).

Embora as Leis Orgânicas acompanhassem as mudanças do momento histórico pelo qual o país passava no cenário político, o mesmo não acontecia em relação aos avanços econômicos uma vez que o ensino secundário não dava conta de uma formação específica para a indústria siderúrgica, que iniciava a alavancar a economia. Nesse sentido, foram criadas as escolas de aprendizagem como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, por meio do Decreto Lei nº 4048/1942, destinado à formação de mão de obra qualificada para

¹⁸Conjunto de decretos-lei que tinha como objetivos reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>

atendimento à indústria; e mais tarde o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC que se destacaram na oferta de educação profissional.

Para Ghiraldelli Júnior (2009), as Leis Orgânicas mais uma vez oficializaram o caráter dualista do sistema educacional.

A organização de um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às elites condutoras, e um ensino profissionalizante para os outros setores da população. Assim, a lei definia – por antecipação ao processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo – a intenção de criar elites condutoras a partir de um dado setor já privilegiado economicamente (p. 67-68).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surgem novas tendências por democratização em todo o mundo e os ideais de igualdade passam a ser perseguidos pelas nações. A educação, sobretudo as formas de organização escolar, passa a ser influenciada por tais tendências em busca de atender às necessidades de novos arranjos por democratização e oportunidades educacionais. Nesse período, o foco prioritário era o ensino primário para o atendimento à população.

Com a função de elaborar uma nova Constituição para substituir a do Estado Novo, a Assembleia Constituinte de 1946 se destacou por seu caráter de retomada das ideias levantadas na década de 1930. A Constituição de 1946, com características liberais e democráticas, surge em meio a um cenário político e econômico que tinha uma forte chamada para o desenvolvimento e a educação era tida como “fator dinamizador da economia, como qualificadora da mão de obra” (HILSDORF, 2003, p. 108).

Nesse cenário, Hilsdorf (2003) coloca que os debates e as discussões da constituinte se dão em torno de dois polos distintos: de um lado, os católicos-conservadores, que se posicionam contrários ao oferecimento de uma educação gratuita e obrigatória e defendem o ensino de religião; e do outro, os denominados liberais que proclamam uma educação na qual o Estado deve oferecê-la como dever social para com a população. As tensões entre liberais e católicos fizeram emergir novamente a questão da influência da Igreja nos rumos da política educacional do país revelando as disputas entre o ensino público e o ensino privado.

Por meio da Constituição de 1946, cabia à União legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional. O texto legal aproximava-se dos princípios e dos ideais que permearam a Constituição de 1934 em aspectos como a liberdade de ensino, a existência de concurso de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério, bem como na organização do sistema de ensino e na previsão de destinação de recursos para a educação (ROMANELLI, 1986).

Após uma espera de mais de 10 anos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 4024/1961 traz em seu bojo garantia de igualdade de tratamento para os estabelecimentos de ensino públicos e privados. Diante de tais tensões, era notória a intenção de retardar a aprovação de uma lei que estabelecesse as bases e as diretrizes da educação nacional. Embora tenha sido aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais antes despercebidas, inicialmente, o projeto de lei previa que a política educacional deveria estar voltada para um país pouco industrializado.

Com a promulgação da LDB de 1961, a estrutura organizacional do ensino manteve-se no mesmo formato do estabelecido pela Reforma Capanema, ou seja, em ensino primário, com duração de 4 (quatro) anos, e o ensino médio dividido em dois ciclos, o ginásio, ofertado em 4 (quatro) anos, e o colegial, de duração de 3 (três) anos, totalizando 7 anos. No último ciclo do colegial, havia ainda uma divisão em ramos, na qual ao estudante seriam oferecidas habilitações específicas para a formação profissional, no caso dos ramos Normal e Técnico (industrial, agrícola ou comercial) ou para o acesso ao ensino superior, no caso do ramo secundário.

Quadro 9 - Estrutura Organizacional do Ensino de acordo com a LDB 4024/1961

Níveis de Ensino		Duração
Primário		4 anos
Ginásio		4 anos
Colegial	Habilitações específicas (Magistério, Agrícola, Comercial)	3 anos
	Propedêutico (acesso ao Ensino Superior)	

Fonte: LDB nº 4024/1961.

Vale ressaltar que a questão do financiamento é contemplada nesta LDB, que dedica uma seção para o tema “Dos Recursos para a Educação”. No artigo 92, fica assegurado que “a União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo” (BRASIL, 1961, p. 16). Essa definição acerca dos percentuais que cada ente federado tinha por responsabilidade para com a educação era um desenho, ainda que tímido, de um modelo de cooperação.

Ainda também estava prevista a concessão de bolsas de estudo para alunos que, não havendo vagas no Ensino Primário nos estabelecimentos oficiais, seriam atendidos pela iniciativa privada. Além disso, os estabelecimentos privados que recebessem auxílio da esfera pública tinham por obrigação oferecer matrículas gratuitas a estudantes pobres como forma de

ressarcir o Estado, ocorrendo um deslocamento das verbas da esfera pública para a esfera privada. Romanelli (1986, p. 183) alerta:

essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Dessa forma, os avanços da legislação dizem respeito aos fins propostos e aos princípios pautados na liberdade e nos ideais de solidariedade, bem como a presença dos movimentos de base popular organizados pela ação conjunta de populares e grupos de intelectuais. Entretanto, mantém-se a estrutura tradicional de ensino, permanecendo o Ensino Médio dividido em dois ciclos, como na legislação anterior. Do mesmo modo, o currículo permanece inalterado, fixo e rígido para todo o país, porém com uma inovação que foi a possibilidade dos estados poderem incluir disciplinas optativas.

Durante o período militar, sob as críticas de elitismo, a educação brasileira, em especial a escola pública brasileira, inicia um processo de reformas em sua legislação, estrutura e funcionamento. A Lei 5.692/71 institui a organização do ensino em dois graus: 1º Grau, que se destinava à formação geral da criança e do pré-adolescente, com duração de oito anos, sendo obrigatório à população dos 07 (sete) aos 14 (catorze) anos; e o 2º Grau, destinado à formação geral do adolescente, composto por três ou quatro anos. Uma das inovações da referida lei é que a formação para o trabalho se torna obrigatória para todos os estudantes por meio da educação profissional.

Profissão para todos é o objetivo da nova escola de 1º e 2º Graus criada pela Lei 5.692/1971, a qual introduz a obrigatoriedade da educação profissional, denominada *formação especial*, que, ao lado da *educação geral*, vem compor a proposta educativa da escola (SILVA, 2004, p. 230-231 – grifos do autor).

Sem dúvida, a maior mudança ocasionada pela lei foi a introdução da obrigatoriedade da educação profissional. A denominação formação especial ocorria em dois momentos: primeiro, nas séries finais do 1º Grau, de modo mais inicial sob a forma de sondagem; e o segundo no 2º Grau, no qual a formação especial deveria prevalecer sobre a formação geral.

Quadro10- Estrutura Organizacional do Ensino de acordo com a Reforma 5692/1971

Graus de Ensino		Duração
1º Grau		8 anos
2º Grau	Formação Específica	3 ou 4 anos
	Formação Geral	

Fonte: Reforma de Ensino Lei nº 5692/71.

No caso das escolas de 2º Grau, as transformações foram mais profundas uma vez que perpassaram pelo currículo, pela carga horária, financiamento etc. e pela identidade do próprio curso. O processo de adequação e adaptação das escolas às exigências legais foi diverso e enfrentou forte resistência por parte das escolas que preparavam para o ingresso no Ensino Superior. Os estudantes deveriam sair habilitados para uma profissão, porém sem perspectiva de emprego devido à grande demanda e pouca procura por profissionais. Outro ponto negativo é que, sem a formação geral, saiam pouco preparados para o acesso ao Ensino Superior.

Nesse sentido, surge um movimento denominado “reforma da reforma” que culminou com a Lei 7.044/1982, encerrando com a exigência da obrigatoriedade da educação profissional no 2º Grau introduzindo o termo *preparação para o trabalho* - que teria o entendimento de educar para a vida produtiva, ao invés de *qualificação para o trabalho* – formação para o exercício de uma ocupação específica.

Tal definição para esta etapa/nível de ensino perdura até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, que vem a atender novas demandas sociais em face de realidade social, política e econômica do Brasil. Na sessão destinada ao Ensino Médio, a LDB atual define-o como sendo a última etapa da educação básica, e tem por finalidade, dentre outras:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, p. 15).

O Ensino Médio é a etapa da educação básica que visa à consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, bem como prepara o educando para a progressão de estudos em níveis mais elevados e visa também a qualificação para o trabalho. Com a Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, de 11/11/2009, toda a educação básica passou por modificações em sua definição, sobretudo, em relação ao acesso e à obrigatoriedade. A alteração do texto legal estabelece, dentre outras, como dever do Estado

para com a educação, a garantia de: “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, p. 01).

Por meio das transformações ocorridas na definição acerca da obrigatoriedade da educação básica e, em especial, do Ensino Médio, percebe-se que esta deixa de ser vinculada à etapa de ensino, como ocorreu na Reforma de Ensino de 1971 que também tinha o limite de idade, e passa a ser feita com base na faixa etária que compreende dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos. Convém destacar que, mesmo após os 17 (dezesete) anos os cidadãos permanecem com a titularidade do direito à educação.

Além disso, pode-se inferir que tal vinculação, de certa forma, se faz associada ao desempenho do aluno durante o Ensino Fundamental, uma vez que, após os 17 (dezesete) anos, a obrigatoriedade deixa de existir para o Ensino Médio, que se apresenta como um problema real, visto que muitos estudantes em virtude de retenções em séries anteriores podem exceder esse limite quando chegar ao Ensino Médio.

Para tal, fazem-se necessárias a análise e a avaliação sistemática das práticas em torno da Educação Integral que estão sendo consolidadas no meio educacional tanto a nível nacional, como local, com o objetivo de propor uma discussão sobre o caminho trilhado e o que ainda possa ser planejado para sua efetivação.

3.2 Ensino Médio e Educação Integral: Algumas experiências

O contexto histórico do surgimento da educação integral no Brasil tem suas primeiras experiências ainda no período do Império e da República Velha em regime de internato, oferecida em escolas religiosas e laicas. De maneira mais evidente, as experiências em educação integral se intensificam e se cruzam com o pioneirismo do movimento da Escola Nova, ainda na década de 1930, adquirindo visibilidade após a divulgação das ideias postas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia a universalização da escola pública laica e gratuita tendo como um dos idealizadores o educador Anísio Teixeira.

As ideias de Anísio Teixeira influenciaram e marcaram fortemente a concepção de educação integral que tem histórico de experiências iniciadas em Salvador, com a criação da Escola Parque. Implantada em 1950, esta proposta tinha como objetivo trabalhar com o aluno de forma integral, além de expandir o modelo para todo o sistema educacional brasileiro. Tal modelo foi ampliado e implantado também em Brasília, entre os anos de 1960 e 1964, com apoio do presidente Juscelino Kubitschek, articulado à construção da capital federal.

Ainda sob influência das ideias de Anísio Teixeira, outra experiência de destaque foi desenvolvida no Rio de Janeiro, entre as décadas de 1980 e 1990, na gestão do então governador Leonel Brizola. Vivenciada nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sob a coordenação de Darcy Ribeiro, o tempo escolar não estava centrado na preparação para o exercício de uma profissão, mas sim na ampliação das possibilidades relativas ao conhecimento. Esta experiência desenvolveu-se nas áreas periféricas da cidade e ainda é considerada a mais longa e de maior repercussão por sua característica relativamente desenvolvida e consolidada (CAVALIERE, 2007).

Paralelamente à experiência dos CIEPs, desenvolveram-se outras iniciativas de menor visibilidade, mas que também tinham por finalidade a ampliação do tempo de permanência na escola. O Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC - desenvolveu-se em São Paulo na década de 1980 que, diferentemente do que acontecia nos CIEPs, não tinha a escola como instituição foco da oferta das atividades complementares. Nesse sentido, outros espaços foram sendo utilizados para realização das atividades.

Durante o governo Collor (1990-1992), foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), que tinham por característica básica ações voltadas para o social, bem como eram integradas às áreas de saúde, educação e assistência social. A nomenclatura foi alterada passando a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), numa prática pautada na “pedagogia da atenção integral”. A descontinuidade da política implicou o repasse da gestão dos Centros para os estados que passaram, em sua grande maioria, a funcionar como escolas de tempo parcial.

Desse modo é importante destacar a partir do contexto da aprovação da Lei Federal nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), e segundo os dados do Observatório do PNE, plataforma eletrônica que tem por objetivo monitorar os indicadores das metas do Plano Nacional da Educação, cerca de 1,6 milhão de jovens, entre 14 e 17 anos, deveriam estar cursando o Ensino Médio. Esses dados dizem respeito aos indicadores da Meta 3, do atual Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), aprovado em Junho/2014, em relação ao Ensino Médio. Embora o fluxo escolar¹⁹ do Ensino Fundamental tenha aumentado o mesmo não ocorre no Ensino Médio. Fatores como a evasão, sobretudo na 1ª série do Ensino Médio, e o currículo descontextualizado tornam o Ensino Médio pouco atrativo para

¹⁹Índice que indica a progressão de alunos, em determinado nível de ensino, e está relacionado à condição de acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Para efeito de cálculo do fluxo escolar, são consideradas taxas de matrícula, líquida e bruta; taxa de concluintes e a taxa de evasão inserida por cada escola por meio do Censo Escolar. (www.gestrado.org.br)

os jovens. Em 2013, para um percentual de 83,3% de matrículas de jovens entre 14 e 17 anos, apenas 59,5% dos jovens estavam matriculados no Ensino Médio.

Do mesmo modo, o Plano prevê na Meta 6 – Educação Integral, a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas. Até 2013, 34,4% das escolas públicas do país ofertavam matrículas em tempo integral. Além do desafio de ampliar a oferta, há de se levar em conta a qualidade pedagógica da ampliação do tempo na escola a fim de que se evite a compreensão equivocada de que, apenas com a ampliação do tempo, se garanta a Educação Integral.

3.3 Ensino Médio em Pernambuco

A partir do ano 2000, durante a gestão do governador Jarbas Vasconcelos foi desenvolvido o projeto piloto do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco (CEEGP) e do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), como proposta inicial de revitalização física do edifício do Ginásio Pernambucano, instituição tradicional e de notada importância histórica para o estado. Inicialmente, o CEEGP foi implantado por meio de parceria firmada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação²⁰ - ICE. Tal parceria tinha por objetivo resgatar a tradição pedagógica do Ginásio e a excelência de uma escola pública de qualidade.

A proposta tinha como objetivo implantar uma escola de tempo integral, capaz de conciliar a universalização com a qualidade baseada em uma pedagogia eficaz e em uma gestão comprometida com resultados era como pautava o discurso governamental da época. O processo de restauração do Ginásio aconteceu em dois momentos: o primeiro destinava-se a recuperação física do prédio que se encontrava deteriorada por anos de ausência de manutenção, e, em um segundo momento, a reestruturação da essência da instituição por meio da implantação de um novo modelo de gestão administrativo e pedagógico.

Tal modelo se consolidou e passou ao longo da última década por um processo de reconfiguração na sua estrutura, tornando-se o eixo condutor das políticas públicas para a educação em Pernambuco, além de ampliar o seu território de ação estendendo-se às demais regiões do estado. O processo de expansão do modelo de educação integral culminou com a criação do Programa de Educação Integral – PEI, normatizado em Pernambuco por meio da

²⁰ Instituição privada sem fins lucrativos que tinha por finalidade produzir soluções educativas inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO.

Lei Complementar Estadual nº 125/2008, durante o primeiro mandato do governador Eduardo Campos (2007-2010).

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) são o meio pelo qual a política de educação integral se materializa e chega à população no Estado de Pernambuco. A legislação que cria e regulamenta o PEI define os critérios para a implementação das EREMs, levando em consideração os padrões mínimos estabelecidos como infraestrutura, equipamentos, remuneração dos professores e carga horária, dentre outros, bem como vincula o planejamento do processo de expansão à Unidade Técnica do Programa de Educação Integral.

Nesse contexto, a Educação Integral apresenta-se como uma concepção de educação com responsabilidade ampliada que ultrapassa a atuação restrita da escola focada na instrução e se apresenta não só no sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, mas também como possibilidade para formação integral dos estudantes, considerando o desenvolvimento nas diversas dimensões.

3.3.1 Educação Integral em Pernambuco: O caso do Ginásio Pernambucano

Em Pernambuco, as experiências em torno da Educação Integral tiveram sua gênese ainda no século XIX, com a fundação do Liceu Provincial em 1825. O Liceu Provincial a princípio era visto como uma etapa anterior ao ingresso na Faculdade de Direito. Ao longo dos anos, a instituição começa a ganhar destaque no cenário educacional da província de tal maneira que aos alunos egressos era conferida uma “Carta de Aptidão” emitida pelo presidente da província garantido aos portadores da referida carta prioridade para acesso a cargos e empregos públicos na época.

Em 1895 começou a funcionar em regime de internato quando foi transformado de Liceu para Ginásio. A estrutura pedagógica da instituição teve influência do modelo desenvolvido no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, de tal forma que em 1895 a instituição se consolida como colégio padrão, um “exemplo a ser seguido” (BARROSO FILHO, 2008).

Para Montenegro (1979), mesmo gozando de evidente prestígio cultural e intelectual, o Ginásio Pernambucano foi implantado em um contexto que já demonstrava um contraste de realidades: de um lado, a escassez de recursos materiais e humanos, a precariedade da infraestrutura e a falta de espaço, uma vez que o prédio no qual funcionava o Ginásio não oferecia condições adequadas para o funcionamento da escola em regime de internato o que implicou na mudança de endereço para a nova sede ainda com as obras inacabadas; e do outro

a importância intelectual caracterizada pelo corpo docente constituído por padres e pela “elite do magistério e do jornalismo político e literário da época” (HENRY, 2008, p. 75).

A história do Ginásio Pernambucano acompanha a evolução da própria educação do país. Com o objetivo de oferecer um ensino diferenciado para os jovens da época, que vinham inclusive de outras províncias, em 1895, se consolidava como centro de referência de ensino e de formação de grandes nomes nas áreas da política, da economia e intelectuais. Destaca-se também a repercussão dos exames de admissão que evidencia a seletividade do público que faria parte do quadro de discentes da instituição.

No início do século XX, iniciaram-se os movimentos de Reforma Educacional e em Pernambuco o Ginásio Pernambucano reassume o ensino primário e passa a funcionar sob um novo regulamento.

Única instituição de instrução pública de nível secundário no Estado, o Ginásio, além da função propedêutica para matrícula em cursos superiores, possibilitava a obtenção do diploma de bacharel em ciências ou letras, com duração de seis anos (idem. P. 66). Para nele ingressar, o candidato precisava ser aprovado em exame de admissão e comprovar: idade, boa conduta, não sofrer de moléstia contagiosa e ser vacinado. O diretor e vice-diretor do Ginásio eram escolhidos entre seu pessoal docente e nomeados pelo Governador do Estado. Contava o estabelecimento com um museu de História Natural, muito elogiado (SELLARO, 2009, p. 89-90)

Nesse sentido, o Ginásio Pernambucano, enquanto padrão de ensino secundário possuía um Programa de Ensino que deveria ser seguido também pelas *escolas isoladas e grupos escolares*²¹. Entretanto, mesmo com um programa de ensino comum, poucos alunos conseguiam êxito no exame de admissão fato que se justificava pela falta de preparo dos candidatos.

devido à exigüidade dos conhecimentos exigidos pelo programa do exame de admissão, menos profundo e vasto que o do exame primário, do terceiro grau das escolas públicas. Realmente, as escolas isoladas iam até a 3ª série, mas os grupos escolares incluíam a 4ª classe, capacitando melhor os aspirantes ao Ginásio (SELLARO, 2009, p. 142).

O rigor dos exames era algo que trazia orgulho aos que pertenciam ao Ginásio Pernambucano tornando-se um símbolo que a distinguia dentre as demais escolas de

²¹ Segundo Bertonha, Machado e Schelbauer (2011), as escolas isoladas eram escolas de primeiras letras e foram criadas como uma solução mais rápida e menos dispendiosa ao Governo que apresentou à população para terem acesso ao ensino formal. Posteriormente, acabavam sendo elevadas à categoria de grupos escolares que era a junção de duas ou mais escolas reunidas ou isoladas que funcionavam numa mesma localidade. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/010.pdf

Pernambuco. A rigorosidade seletiva garantia ao Ginásio Pernambucano uma tradição pedagógica de excelência da qual poucos jovens podiam fazer parte em função não apenas da rigorosidade dos testes, mas, sobretudo, por causa da oferta pequena de ensino público. Essa tradição dos exames de admissão permeia a fala dos entrevistados no que diz respeito às formas de acesso às Escolas de Referência atualmente, e defendem que deveriam existir processos de seleção do corpo discente.

Durante as décadas de 1950 e 1960, em meio a um processo de discussão sobre a expansão da oferta de vagas, a educação escolar era apresentada como um fator decisivo para a superação da pobreza, da ignorância e do “atraso”. A escola era como uma espécie de “remédio para superar os muitos desequilíbrios econômicos e sociais do país” (BARROSO FILHO, 2008, p. 3), a tradição pedagógica de mais de um século do Ginásio Pernambucano passa a ser questionada e requerida para uma parcela maior da população que também deveria ser beneficiada por essa educação de qualidade, de excelência, que se tornou referência para outros estados.

Esse movimento que Barroso Filho (2008) denominou de “invasão das multidões” caracterizou o período que encerrou o ciclo de matrícula seletiva na educação pública, em especial no Ginásio Pernambucano, o qual iniciou um processo de declínio da instituição, tanto no aspecto pedagógico quanto no estrutural, que fez com que o Ginásio perdesse elementos que não mais o diferenciavam das demais escolas da rede. Nesse contexto, se tornou mais uma escola em meio a tantas outras que foram surgindo – confessionais, particulares, públicas. O diferencial dessa escola estava no caráter elitista desde o acesso, até a permanência e a destinação da educação que nela se fazia.

3.4 O Programa de Educação Integral- Escolas de Referência em Ensino Médio

Por meio do Decreto Estadual nº 26.307/2004, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - Procentro, ampliando o número de CEEGP no estado. Tal instrumento atribuiu caráter legal ao Procentro e ao funcionamento dos CEEGP, pois estabelecia também os critérios para criação dos centros nas demais cidades, bem como regulamentava as formas de acesso, de gestão, sistema de avaliação, acompanhamento escolar e de desempenho e bonificação dos centros.

A implantação do Procentro teve forte resistência em várias instâncias da sociedade, sobretudo pelas entidades de classe, que alegavam ser este o passo inicial para a privatização da educação pública no estado, tendo em vista a atuação direta da iniciativa privada na gestão

do modelo que ocorreu por meio da parceria com o ICE, durante a criação do Procentro, em 2004, até a criação do Programa de Educação Integral, em 2008, quando teve fim a parceria. Com o fim da parceria, a responsabilidade pela gestão das ações fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação surgindo o Programa de Educação Integral como política pública para a educação a ser implementada nas escolas estaduais de Pernambuco.

Atualmente, o PEI tem por objetivo o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública Estadual; e por finalidade, dentre outras, difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações e na adequação da capacitação da mão de obra.

Segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria de Educação, até 2013 havia 260 EREMs no estado, sendo 122 funcionando em jornada integral e 138 em jornada semi-integral. Até 2014, outras 40 escolas foram implantadas, totalizando 300 escolas integradas ao PEI, atingindo assim a meta projetada pelo governo estadual. O quadro abaixo apresenta os números da expansão das Escolas de Referência:

Quadro 11- Quantitativo de Escolas de Referência em 2015

ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO	
JORNADA INTEGRAL – 40 horas/semana	125
JORNADA SEMI-INTEGRAL – 32 horas/semana	175

Fonte: www.educacao.pe.gov.br.

Os dados do quadro apontam para o cumprimento da meta de implantação de 300 Escolas de Referência até 2014, contabilizando pelo menos uma EREM por município. Entretanto, cabe chamar a atenção para os impactos que tal meta acarreta na vida dos estudantes de ensino médio que residem nos municípios de Pernambuco onde só existe uma escola de Ensino Médio, uma vez que esta especificidade importa em mudanças na estrutura física e pedagógica, fardamento, material escolar, refeições, laboratórios, bibliotecas e professores em tempo integral, incluindo aí a criação de uma unidade executora com autonomia na gerência administrativa e financeira.

Outro aspecto relevante é que a escola de tempo integral geralmente é instalada em um prédio no qual já funcionava uma escola de Ensino Médio, de jornada regular, o que não implica na criação de uma “nova escola”, mas sim são feitas adaptações na estrutura física para o funcionamento do “novo modelo”. Percebemos que a meta de uma EREM por município foi atingida nesta Gerência totalizando 19 (dezenove) escolas com jornada

ampliada funcionando sob o regime semi-integral e/ou integral. A ampliação da jornada é característica básica dos dois formatos, sendo o tempo distribuído em dois turnos, de modo que, no regime semi-integral²², a jornada é de 32 horas semanais, e no regime integral²³ a jornada é de 40 horas semanais. Dos municípios que compõem a Gerência, aqueles que apresentam mais de uma escola que oferte Ensino Médio em regime de jornada Regular de 20 horas semanais, que poderiam atender aos alunos que não optarem pelo PEI, encontra-se na região como polos, a exemplo de Arcoverde, Ibimirim e Pesqueira, apresentando no mínimo 05 escolas nesta modalidade.

Outra característica é que as EREMs oferecem, prioritariamente, turmas do Ensino Médio. Porém, as escolas semi-integrais que estão em processo de transição ainda possuem turmas do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio em regime regular²⁴ em fase de encerramento. Desta forma, as escolas são geridas tanto pela atuação da Gerência Regional como pela Secretaria Executiva de Educação Profissional, que administra o Programa de Educação Integral do qual as EREM's fazem parte.

O quadro seguinte destaca a prevalência de escolas em regime semi-integral (14 escolas) em relação às escolas de período integral (5 escolas), o que evidencia que a construção do modelo de “Escolas de Tempo Integral” não se configura na prática, uma vez que, do total de 53 escolas, 33 funcionam em situação denominada regular. Identificamos nesta Gerência 05 (cinco) municípios que possuem apenas uma escola de Ensino Médio e que estas deixaram de ser Escolas Regulares de Ensino Médio e passaram a ser Escolas de Referência em Ensino Médio.

Quadro 12 - Quantitativo de Escolas que oferecem Ensino Médio na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde por Jornada

Município	Quantitativo de Escolas	Tipo de Jornada			
		Semi-integral 32 horas/semana	Integral 40 horas/semana	Regular 20 horas/semana	Técnica
Alagoinha	01	01	-	-	-
Betânia	01	01	-	-	-
Poção	01	01	-	-	-

²²Neste regime, a carga horária de 32 horas semanais é distribuída em dois turnos, sendo cinco dias o turno da manhã completo mais dois dias com turnos complementares (horário contrário às aulas regulares).

²³Para este regime, a carga horária de 40 horas semanais é distribuída em dois turnos completos (manhã e tarde).

²⁴As escolas de jornada regular, com carga horária de 20 horas, oferecem turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Tupanatinga	01	01	-	-	-
TOTAL	04	04	-	-	-

Fonte: <www.educacao.pe.gov.br> Acesso em: 27 mai. 2014.

Convém destacar que as Escolas de Referência destes municípios funcionam em regime semi-integral. No entanto são contabilizadas como meta cumprida de “uma EREM por município”, mas de fato não atendem aos estudantes como “educação em tempo integral”, uma vez que nestas escolas a ampliação do tempo ocorre em apenas dois dias por semana. Importante registrar que a mudança nem sempre garante vagas para todos os estudantes que estudavam naquela escola.

A transição vem ocorrendo de forma gradativa, ou seja, à medida que as vagas para as turmas de Educação Integral aumentam, as vagas para as turmas na modalidade regular caem. O processo de transformação ocorreu entre os anos de 2013, para os municípios de Betânia, Poção e Tupanatinga, e 2014, para os municípios de Alagoinha e Manari. Vale ressaltar que são consideradas escolas regulares aquelas que oferecem o Ensino Médio sem ampliação da jornada. As escolas analisadas apresentam turmas “regulares” em fase de encerramento de modo que funcionam com as duas realidades: turmas de ensino médio na modalidade semi-integral e turmas na modalidade regular (em fase de encerramento).

Além disso, muitos estudantes não podem usufruir da jornada ampliada, principalmente por exercerem atividades ligadas ao trabalho no período contrário ao das aulas, além dos que não optam em estudar em uma escola com jornada de ensino ampliada. As escolas destes municípios atendiam inicialmente a população local oferecendo o ensino médio na modalidade regular, o que atende ao disposto na Lei Complementar Estadual nº 125/2008.

No caso dos municípios onde só existe uma escola que oferece o ensino médio evidencia-se que não há obrigatoriedade de os estudantes do Ensino Médio cursar o tempo integral nas Escolas de Referência. Entretanto, o tempo integral é a única opção para essas escolas que são as únicas a oferecerem o Ensino Médio nos municípios analisados. De uma maneira geral, a “obrigatoriedade” não está expressa nos documentos legais que normatizam o funcionamento das EREMs, porém acaba se configurando devido à falta de opção para o acesso dos estudantes ao Ensino Médio.

Dessa forma, o Programa de Educação Integral favorece os estudantes que podem dedicar um tempo maior aos estudos e exclui do processo os alunos trabalhadores, por exemplo. Assim, algumas questões são suscitadas no que diz respeito à situação dos alunos que não podem frequentar a escola de jornada ampliada (os alunos trabalhadores). Na medida

em que há a redução do número de matrículas, exclui os “excedentes” daquela Unidade Escolar que, neste caso, é única no município.

3.5 O novo modelo de Governança em Pernambuco: um toque de gerencialismo na educação

O cenário atual pressupõe mudanças na área da gestão educacional tendo em vista a implantação de modelos de governança que fundamentam suas ações e programas nos princípios da autonomia, da gestão democrática e participativa. Além disso, a gestão da escola pública contempla a forma de organização das ações no contexto escolar, considerando os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, dentre outros, com o objetivo de promover a transparência das ações e dos atos públicos, a fim de possibilitar aos membros da comunidade escolar o conhecimento sobre o que é desenvolvido na escola.

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados (DOURADO, 2007, p. 924).

As reformas gerenciais iniciadas ainda na década de 1990 surgem em função da necessidade de reorganização e reordenamento dos sistemas públicos. A partir da proposição de modelos de gestão mais flexíveis e que tem por objetivo ampliar a capacidade de governar, as reformas gerenciais são acompanhadas por um questionamento acerca da tradição burocrática, presente na administração pública e, em contrapartida, tais modelos se apresentam como alternativas eficazes de modo a atender as demandas por democratização e participação na gestão pública. Para Rezende (2009):

As reformas gerenciais partem do pressuposto de fazer a burocracia pública “funcionar melhor, a um menor custo”. Uma nova Administração Pública construída a partir de flexibilidade gerencial, descentralização, autonomia, e novas formas de gerenciamento são indispensáveis à elevação da performance. Esta não depende não apenas de controle fiscal e redução do tamanho e grau de intervenção do Estado, mas, sim de “novos modelos institucionais” capazes de permitir que as organizações públicas passem orientadas por parâmetros de eficiência e efetividade. (p. 351)

Nesse sentido, as reformas trazem em seu bojo modelos de gestão pública pautados em modelos de governança que podem ser entendidos como um processo que envolve diversos atores para a ação de governar. Rhodes (1997) define **governança** como sendo as mudanças que ocorrem seja nas estruturas e políticas públicas, seja nos processos de gestão pública e nas

condições que estruturam a ordem de regulação de determinada sociedade, ou melhor, em sentido mais amplo, como sendo os novos métodos de gestão dessa sociedade.

O setor público vem passando ao longo das últimas décadas por transformações no seu processo de gestão, e conseqüentemente, de gerenciamento das ações em função da demanda pela prestação de serviços mais eficazes à população. Tais modelos de Gestão ou Administração compreendem um conjunto de doutrinas e técnicas do processo administrativo que, na maioria das vezes, está associado a uma base cultural, bem como aos tipos de técnicas e soluções para administrar as organizações.

Em consonância, a fim de se garantir uma melhoria da qualidade na prestação de serviços aos usuários, aspectos como planejamento, avaliação, execução e controle das ações passam a fazer parte do universo da Gestão Pública. Segundo Sarturi (2013, p. 03), com as transformações ocorridas em relação ao papel do Estado:

a administração passou a se ocupar de funções gerenciais, de gestão do patrimônio e das tarefas do Estado. Desloca-se o foco do princípio da legalidade, do controle de procedimentos, para enfatizar o controle de resultado a ser obtido pela administração, com o cumprimento de metas e emprego eficaz do dinheiro público, havendo redução de custos e buscando-se o emprego eficaz do dinheiro público e, por consequência, aumentando a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Em síntese, a Administração Pública gerencial busca o atingimento de metas com a eficiência necessária.

No caso do serviço público, o Estado deixa de ser, prioritariamente, produtor de bens e serviços, e passa a exercer o papel de regulador da economia e da sociedade em diversos aspectos: econômico, social etc., passando a assumir um papel importante na condução dos processos administrativos. A razão principal para estudar tais processos se dá em virtude de seus impactos sobre o desempenho das organizações. O enfoque passa a ser outro, como o controle de resultados a serem alcançados, acentua-se os rígidos controles procedimentais. Inicia-se, assim, um processo de transição dos modelos de Administração Tradicionais²⁵ para modelos com formato mais sistêmicos e cíclicos.

Em consonância, Ball (2012) contribui para o debate acerca das reformas educacionais empreendidas em diversos países, inclusive no Brasil, que demandaram uma nova reorganização do setor público e tiveram como base a inserção de uma nova cultura de gestão e de desempenho como elementos centrais das reformas. No contexto das reformas

²⁵ A exemplo, podemos citar os modelos Fordistas, Tayloristas e Toyotistas que se consagraram no início do século XX como modelos de organização do trabalho baseados nas formas de produção e sistematizando o trabalho mecanizado. Tais modelos encontraram sustentação por meio da economia que, após a Segunda Guerra passou a abastecer o consumo de massa. (BATISTA, *s. d.*)

educacionais, algumas tecnologias se inserem e conferem novas identidades, novas maneiras de interagir e, conseqüentemente, novos valores.

as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor, assistente social ou enfermeiro (2012, p. 39).

A introdução de tecnologias de mensuração, responsabilização e comparação tendem a estar mais presentes nas escolas sob um discurso de monitoramento de resultados. Entretanto, acabam por modificar as relações existentes desde a forma como os professores pensam, agem, até mesmo como se relacionam com o ensino e qual o significado que ele adquire. Nesse sentido, mais vale o que as práticas trazem de contribuição mensurável para o desempenho da organização, permitir a comparação e, conseqüentemente, a competição, além de definir as responsabilidades.

Dessa forma, Ball (2005) trata de três das principais tecnologias presentes nas reformas educacionais: **o profissionalismo, o gerencialismo e a performatividade** que, se utilizadas em conjunto, se apresentam como uma alternativa eficaz ao modelo de gestão tradicional centralizado no Estado. Para o autor, a utilização das tecnologias na administração do serviço público no contexto das reformas educacionais, implica na implantação de técnicas e artefatos que visam organizar as forças humanas e as capacidades de poder.

O **profissionalismo** emerge das mudanças que ocorrem nas forças que condicionam a relação subjetiva entre o profissional e o seu trabalho, em uma relação de compromisso, no qual só tem sentido dentro de parâmetros de racionalidade substantiva. Isto significa que, dentro da racionalidade técnica, o termo profissionalismo perde o sentido. Segundo Ball (2005), o profissionalismo só se sustenta dentro de uma reflexão moral e do diálogo uma vez que, na ausência desses elementos, tal tecnologia deixa de existir.

Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação (p. 541-542).

Dessa forma, no contexto das reformas educacionais, o termo profissionalismo passa por um processo de ressignificação nos textos gerenciais, de modo que, ao profissional, cabe apenas a responsabilidade por seu desempenho. Porém, o profissional fica alheio ao

juízo de seu desempenho, uma vez que esse se dá em função de satisfazer ou não aos critérios que se espera atingir.

O **gerencialismo** é uma das principais tecnologias políticas nas reformas educacionais. É uma forma de poder, ou mesmo, um instrumento, que se apresenta no setor público estabelecendo uma cultura de competitividade nas e entre as instituições.

gerencialismo tem sido o mecanismo-chave na/para a reforma política e reengenharia cultural do setor público nos países do Norte nos últimos 20 anos. O gerenciamento trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário. Isto tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e cultura dos serviços públicos são reformulados. (BALL, 2012, p. 38).

Tal tecnologia consiste também na inserção de novas orientações, de novas relações de poder que se consolidam por meio das reformas educacionais do setor público e que desempenha o papel de destruir as relações ético-profissionais em função de sistemas mais competitivos dentro das empresas e das escolas. O gerencialismo se dedica a vincular a performatividade, que abordaremos na sequência, na alma do funcionário.

Por fim, a tecnologia da **performatividade** envolve “as performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção” (BALL, 2012, p. 37). Nesse sentido, a questão do desempenho dos sujeitos se evidencia tendo em vista que é utilizado como parâmetro e se traduzem em qualidade (ou não) do sujeito ou da organização.

A performatividade se utiliza de mecanismos de controle que serve para estimular, comparar os resultados de instituições e sujeitos. O estabelecimento de objetivos e critérios de comparação passa a ser substitutos da prescrição e da intervenção. Nessa tecnologia, a performatividade envolve os profissionais para o cumprimento de metas,

A linguagem também é um elemento necessário para descrever os papéis e os relacionamentos nas organizações.

as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é representada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. Para sermos pertinentes, atualizados, precisamos falar a nosso respeito e a respeito precisamos falar a nosso respeito e a respeito de outros, pensar acerca de nossas ações e relacionamentos de novas formas (BALL, 2005, p. 546).

Nesse universo de reforma dos sistemas públicos educacionais, se insere o Modelo Integrado de Gestão, instituído pela Lei Estadual Complementar nº 141/2009, é composto por

quatro sistemas: Sistema de Controle Social, Sistema de Planejamento e Gestão, Sistema de Gestão Administrativa e Sistema de Controle Interno. Tal modelo é desenvolvido pelo governo de Pernambuco e tem por objetivo a “racionalização do uso dos recursos disponíveis e ampliação do desempenho geral do Governo do Estado na entrega de bens e serviços à sociedade, com a qualidade necessária” (PERNAMBUCO, 2009, p. 1).

O Modelo de Gestão Todos por Pernambuco é coordenado por um Núcleo de Gestão, composto por membros da Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG, Secretaria de Administração, Secretaria da Fazenda e pela Chefia do gabinete do Governador, dentre outros, cabendo ao referido Núcleo:

o acompanhamento da integração entre os Sistemas, de que trata o art. 1º, adotando as providências para garantir a articulação entre as ações de formulação, estruturação, execução, divulgação e controle do processo de planejamento e gestão do Governo do Estado (PERNAMBUCO, 2009, p. 2)

Por meio desta estratégia o governo estadual busca construir uma política de gerenciamento público, de modo que o acompanhamento e a garantida execução do planejamento e das ações em implementação no Estado passa a ser realizada por equipes técnicas das secretarias que compõem o Núcleo de Gestão. Além disso, são responsáveis também por fazer o monitoramento e a avaliação dos resultados das políticas públicas.

Nessa perspectiva, as ações passam a ser direcionadas para o processo de gestão com foco em resultados, sendo necessário estabelecer metas a serem atingidas, traçar um plano ou planejamento com as estratégias que deverão ser desenvolvidas, estabelecer os prazos e as formas de avaliação do processo. O enfoque sistêmico do modelo considera não só o todo, mas a importância das partes que o compõe. Portanto, os resultados positivos de um processo de mudança tendem a ser proporcionais à amplitude da compreensão do contexto para o planejamento da estratégia de mudança.

Na medida em que o Programa se apresenta como um novo modelo agregando elementos da cultura do planejamento e da gestão por resultados, por exemplo, permanece sem alterar a estrutura centralizadora do modelo de governança implementado. Nesse sentido, o Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação (PMGP-ME) adota o modelo gerencial e de responsabilização educacional como estratégias para acelerar o desenvolvimento da educação em Pernambuco.

O PMGP-ME foi lançado em 2008 com a perspectiva de tornar o estado uma referência nacional em educação de qualidade até 2011 e tendo como missão —assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de

qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do plano, pautada nos princípios de inclusão e cidadania (SILVA, 2013, 99).

Inicialmente, o processo foi desenvolvido por meio de uma parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Nesse sentido, o modelo tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados, de forma a consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão.

Segundo Malmegrin (2010, 74), “os serviços públicos são prestados à sociedade por meio de organizações que executam ações operacionais sempre orientadas por lei e por normas específicas para cada tipo de serviço”. Desta forma, a definição dessas categorias possibilita ao gestor público compreender melhor a discussão em torno dos modelos de gestão uma vez que cada categoria exige uma sistemática de gerenciamento diferenciada.

No caso das EREMs, o modelo gerencial se caracteriza pela busca por resultados uma vez que são estabelecidos metas e indicadores de sucesso aos quais as escolas devem cumprir. As metas compõem o Termo de Compromisso, através do qual, anualmente, o gestor da escola firma com a Secretaria de Educação o compromisso de buscar o alcance dos resultados. O Termo é um instrumento de gestão, um acordo contratual entre a escola e a Secretaria de Educação, no qual são pactuadas as metas a ser alcançadas ao longo do ano letivo, constitui-se no esforço e comprometimento da escola para o alcance das metas e elevação dos indicadores educacionais.

Segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria Estadual de Educação, o instrumento faz parte da Política de Responsabilização Educacional, implantada desde 2008, e compreende um conjunto de quatro condições implantadas concomitantemente: “I) objetivos educacionais e metas claras por escolas; II) sistema próprio de avaliação e III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 23).

Além disso, estabelece as atribuições da Secretaria e as responsabilidades das escolas. A Secretaria de Educação se compromete a apoiar a escola na elaboração e implementação de sua Proposta Pedagógica, de modo a oferecer a infraestrutura necessária e desenvolver ações para a garantia da presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas.

Por outro lado, às escolas, sob a responsabilidade da equipe gestora, cabe a elaboração e execução de seu Plano de Ação: Implantar a matriz curricular e o desenvolver integralmente o currículo; Cumprir o calendário escolar e garantir a carga horária mínima de 800 horas/ano e um mínimo de 200 dias letivos; Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e o

apoiando as ações que visem ao sucesso escolar; Preencher dos dados solicitados pelo Censo Escolar.

No que diz respeito à reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente, Hypolito (2011) argumenta também que a responsabilização educacional, deve ser compreendida em função de dois momentos. Um que é definido pela implementação de avaliações em larga escala, de padronização curricular e formas de certificação. E, em segundo, se caracteriza pela introdução de parcerias público-privadas, numa espécie de relações de quase-mercado ocasionando profundas mudanças na gestão e organização das escolas.

O autor esclarece ainda que os dois momentos são na verdade um único processo que faz com que a cultura da performatividade fique em evidência uma vez que a expansão desses modelos não se refere unicamente à transformação do serviço em mercadorias, mas também diz respeito às formas de administração e mercantilização dos serviços. Nesse caso, ao passo que a Secretaria se apresenta apenas como mantenedora garantindo condições básicas de funcionamento, à escola é atribuída total responsabilidade pelo alcance dos resultados num movimento no qual “os trabalhadores são chamados a se comportarem como co-participes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas” (HYPOLITO, 2011, p. 72).

Alguns desafios se apresentam, por exemplo, devido à pouca familiaridade com as etapas do processo, pois exige um nível maior de engajamento não apenas do gestor, mas de toda a equipe. É fundamental para a Gestão Pública, o exercício efetivo do gerenciamento, de forma integrada, dos processos e dos projetos, uma vez que compreendemos que o processo de formulação e implementação das políticas não é linear, nem os documentos são, necessariamente, coerentes entre si. Faz-se necessário (re)pensar as ações operacionais integradas, centradas nas necessidades dos usuários e dos beneficiários da prestação de serviços públicos.

3.6 Propostas Pedagógicas e Curriculares das Escolas de Referência

Passaremos a seguir à análise da Proposta Pedagógica e Curricular, bem como da Matriz Curricular do Ensino Médio, adotadas pelo Programa de Educação Integral como documentos que fundamentam a concepção de currículo para a Educação Integral e orientam as práticas pedagógicas no interior das EREM's.

O termo currículo foi introduzido no Brasil durante as reformas educacionais na

década de 1920, influenciado pelas concepções do movimento Escola Nova, do qual o progressivista John Dewey é o principal representante. Dewey situa os conceitos de inteligência social e mudança como princípios para a elaboração do currículo e afirma que a experiência direta da criança é o foco do currículo.

No final da década de 1940, a abordagem de Tyler propõe articular a concepção técnica com o pensamento progressivista, na medida em que apresenta a racionalidade como concepção que se impõe no Brasil ao longo de mais de 20 anos. Tal teoria buscou produzir respostas que nos auxiliam a compreender questões sobre seleção e organização das experiências de aprendizagem.

Contraopondo-se às perspectivas tecnicistas, no limiar da década de 1970, o movimento chamado Nova Sociologia da Educação – NSE propõe questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Esta concepção passa a compreender a escola como meio para a legitimação de certos conhecimentos e dos grupos que os dominam e defende que a elaboração curricular assume um caráter social, em função das determinações de uma determinada sociedade.

Convém destacar a contribuição de Paulo Freire que aponta para a necessidade de compreender o “mundo-de-vida” dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Freire (1987) apresenta uma alternativa à concepção técnica do currículo, na medida em que considera a integração entre “mundo-de-vida” dos sujeitos às decisões curriculares.

A proposta freireana baseia-se no diálogo, numa busca constante pautada pela “ação-reflexão-ação”, na qual considera o indivíduo como sujeito primordial no processo de ensino-aprendizagem contraopondo-se à “educação bancária²⁶”. Neste sentido, a visão “bancária” de educação caracteriza o saber como uma doação dos que julgam saber mais aos que são julgados saber menos que se opõe à pretensão de educar para a autonomia.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, insere no cenário educacional uma nova discussão acerca do currículo para a Educação Básica ao estabelecer em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 11).

²⁶Definida quando a educação “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, em que a única margem de ação oferecida aos estudantes é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33).

Ao estabelecer que a organização curricular da educação básica deva obedecer a uma Base Nacional Comum complementada por uma Parte Diversificada, a legislação propõe uma integralidade curricular mínima comum a cada sistema de ensino. Além disso, torna obrigatório o “estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1997, p. 11).

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar o processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares que oferecem o Ensino Médio. Nessa perspectiva, as Diretrizes propõem que

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012, p. 02).

De um modo geral, entendemos que uma proposta curricular ao ser elaborada deveria começar a indagar-se não apenas sobre o que ensinar, mas, principalmente, sobre o porquê ensinar certas disciplinas e/ou conteúdos e não outros. Nesse sentido, de acordo com o documento legal, as propostas curriculares para o Ensino Médio devem primar pela articulação dos saberes de forma integrada e significativa de modo a evitar o acúmulo de informações e conhecimentos.

Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo e uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher o que ensinar. Além disso, o currículo é uma prática de poder, mas também uma prática de significação e atribuição de sentidos.

As DCNEM’s estabelecem a organização curricular na perspectiva da “interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 06).

A proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio foi elaborada pela primeira vez em 2008 por todos os professores das EREM’s e vigorou até 2010 quando

passou por um processo de reavaliação. Durante a reavaliação, cerca de 500 professores e 87 Educadores de Apoio participaram dos Encontros Regionais para apresentação e debate da proposta curricular, que durou todo o ano de 2010, sendo o documento final apresentado às escolas no ano de 2011.

A concepção que sustenta o Programa de Educação Integral é pautada na Educação Interdimensional, apresentada como “proposta pedagógica do século XXI que dá sentido ao desafio da Educação Integral e à relação atual entre os diversos espaços educativos por onde nossos adolescentes circulam: escola, família, comunidade” (PERNAMBUCO, 2013, p. 01).

Nessa perspectiva, a concepção de currículo adotada pelo Programa de Educação Integral procura entendê-lo como:

conjunto de experiências que a escola oferece ao educando. Esse conjunto de experiências oferecido pela escola é tanto resultado de uma ação intencional e sistemática dos educadores quanto fruto de ações não intencionais ou que visam propósitos diferentes dos obtidos. Há uma dimensão chamada “clara” e outra “oculta” no currículo [...] (PERNAMBUCO, 2013, p. 05).

A chamada dimensão “clara” do currículo seria composta, por exemplo, pelas grades curriculares, os planos de aula, os conteúdos e as atividades programadas. Convém destacar que nesta dimensão se evidencia a hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, das aprendizagens, uma vez que há uma tendência de um saber se sobrepôr aos demais como influência do paradigma tradicional. Na dimensão “oculta”, estariam envolvidas as práticas, as posturas e o clima humano existentes na escola na relação entre alunos, professores e demais funcionários.

Nesse sentido, a regulamentação de um currículo que promova a articulação dos saberes implica em este adquirir características particulares de cada comunidade escolar, uma vez que “o currículo depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2010, p. 14). A partir do processo de reavaliação, a Proposta Curricular passou a ser estruturada com base em Habilidades, entendida como a conquista do conhecimento através de aproximações sucessivas proporcionadas pelos professores em sala; em Competências, que é o “saber fazer bem” o que é necessário e desejável, e em Conteúdos, na perspectiva Conceitual, Procedimental e Atitudinal, conforme a divisão estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além disso, a Proposta Curricular elaborada e adotada pelo Programa de Educação Integral procurou alinhar os pressupostos estabelecidos pela legislação educacional para o Ensino Médio (Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais e de Pernambuco etc.) à concepção de Educação Interdimensional (COSTA, 2008). Tal concepção busca articular os fins e os meios da ação educativa e abrange quatro dimensões: Cognitiva (Logos – Razão), Afetiva (Pathos – Sentimento), Sentidos (Eros – Desejos) e Espiritual (Mytho – Espiritualidade).

Nesse sentido, a Educação Interdimensional se apresenta na Proposta Curricular de modo a contemplar ações direcionadas ao desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano e pressupõe a “criação de uma nova educação, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos*, o *mytho* e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica” (COSTA, 2008, p. 20).

O conceito de Educação Interdimensional que pauta o Programa de Educação Integral baseia-se nos quatro pilares que compõem o Relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, apresentado por Jacques Delors (1999): aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. A nova proposta também apresenta os seguintes eixos metodológicos: Educação para Valores, Protagonismo Juvenil, Avaliação Interdimensional, Interdisciplinaridade, Contextualização e Trabalhabilidade entendidos como Mobilizadores dos Saberes.

Nesse sentido, a Proposta Curricular do Programa de Educação Integral, ao articular tais eixos, constitui uma opção metodológica que visa contribuir para a formação dos estudantes autônomos, solidários, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o pessoal, o relacional e o produtivo. Entretanto, a visão fragmentada do currículo, ocasionada pelo paradigma dominante, tem levado a escola à reprodução do conhecimento. Estes fatores podem ser facilmente visualizados pelo modo disciplinar pelo qual o currículo é organizado, de modo que tais aspectos permitem entender a crise da educação e a necessidade de superar tal paradigma.

A crise paradigmática anunciada por Boaventura de Sousa Santos (2008) é revelada não apenas de maneira estrutural, mas, sobretudo, institucional. O conhecimento científico, pautado na racionalidade, e que por muito tempo foi concebido como universal, único e adequado, passa por um período de crise, que segundo o autor, é profunda e irreversível. Acrescenta também que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 41).

Nesse sentido, a crise vivenciada tem origem com a ruptura de uma lógica estruturada no dualismo (homem/natureza, ocidente/oriente) entendido como um processo de separação que pressupõe um confronto entre experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica do conhecimento fazendo emergir novas demandas, outros paradigmas.

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SOUSA SANTOS, 2008, p. 60).

Para o autor, um novo paradigma começa a surgir em função da emergência de novas demandas que caracterizam o conhecimento na sociedade atual. O paradigma emergente está para além da superação da dicotomia do conhecimento científico-natural e conhecimento científico-social, uma vez que considera a transformação não só do conhecimento, mas da própria humanidade. Quanto mais as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, mais se aproximam das humanidades.

Nesse sentido, a influência que tais paradigmas exercem sobre a educação implica em buscar compreendê-los e situá-los no contexto de transformações ocorridas, uma vez que um paradigma significa uma relação intensa que pode ser de conjunção ou disjunção, além de que pode determinar comportamentos em todas as áreas. No processo de transição de paradigmas, a educação tem papel fundamental e o currículo precisa atender a uma leitura de mundo transformadora, que rompe com o passado e delinea uma nova ordem social.

Segundo Morin (2005), a construção do conhecimento aponta para a articulação dos saberes de modo que a relação estabelecida nessa construção se dê inter, através e além das disciplinas, considerando o que “está” e o que “não está” contido. Dessa forma, a estrutura disciplinar dicotômica perde sustentação uma vez que a relação do sujeito com o conhecimento passa a ser imbricada pela percepção, pelos sentidos e pelos desejos. A figura abaixo apresenta a Matriz Curricular de Referência para o Ensino Médio Semi Integral:

Imagem 2 – Matriz Curricular de Referência do Ensino Médio Semi-integral 2011

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO SEMI –INTEGRAL - 2011

ESCOLA:

ENDEREÇO:

CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL	4.200		

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
			1º.	2º.	3º.		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CCEB Nº 15/98; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98; Resolução CNE/CEB nº 4/2010	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
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia (1)	3	3	3	360
			História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
				Filosofia	1	1	1
			Sociologia	1	1	1	120
			TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Espanhol / Inglês/Francês	2	2	2	240
			Projeto de Empreendedorismo	2	2	2	240
			TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	4	4	4	480
			TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA	35	35	35	4.200

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

Ao analisarmos a dimensão “clara” do currículo, percebemos que, embora a concepção de Educação Integral do PEI proponha uma prática que se aproxime da articulação dos saberes, a estruturação ainda se apresenta compartimentalizada uma vez que as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento, compondo a Base Nacional Comum, que pouco dialogam com os componentes da Parte Diversificada. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar parece não atender ao que propõe a concepção de Educação Interdimensional proposta pelo PEI.

Para Morin (2005), para se promover a articulação dos saberes, deve-se levar em conta o que é contextual uma vez que

não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada [...] o que está para além da disciplina é necessário à própria disciplina (p. 51).

Além disso, com a ampliação da carga horária, tanto para estudantes quanto para professores, a preocupação está mais voltada para cumprir com a totalidade do conteúdo planejado e com as atividades programadas, características da dimensão “clara”, no tempo escolar destinado a cada disciplina/componente do que com a formação integral e subjetiva dos estudantes entendida como elementos da dimensão “oculta” do currículo do PEI. Candau (2005, p. 32) contribui para o debate sobre a interculturalidade:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade.

A contribuição da interculturalidade como alternativa ao pensamento hegemônico contribui para a quebra do modo único, adequado e universal de responder às exigências de reconstituição da sociedade e das instituições socioeconômicas e políticas, tendo em vista a emergência de realidades diversas e relações mais igualitárias, presenças culturais diversas e estruturas socioeconômicas heterogêneas e plurais.

Na perspectiva adotada pelo PEI, a Educação para valores figura como opção metodológica que busca “criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autônoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas” (PERNAMBUCO, 2013). Enfatiza também que “na vivência de valores o educando tem a oportunidade de ressignificar o seu mundo interior [...]. Também contribui para levar o educando a responder a si mesmo ‘QUEM SOU EU’”, expressão colocada no Manual de Procedimento (2013 - grifos do autor).

Do mesmo modo, o eixo Protagonismo Juvenil é entendido como processo que contribui para a formação do jovem como “cidadão solidário” expressão usada no Manual de Procedimento (2013), não apenas como parte do problema, mas como parte da solução. Percebe-se que a concepção dos eixos Protagonismo Juvenil e Educação para Valores busca compreender o educando como ser único, individual, voltado para si, sem uma reflexão sobre a importância do “outro” para que essas particularidades sejam construídas.

De acordo com Candau (2005), esse é mais um desafio que se apresenta uma vez que

o reconhecimento sobre si deve se dar em função das construções históricas e indissociáveis da relação com o outro e que “não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos” (p. 34). Dessa forma, um currículo voltado para uma perspectiva intercultural tem como desafio começar a questionar o caráter monocultural que permeia as políticas educativas e práticas escolares.

Uma proposta curricular assentada em competências e habilidades, apesar de aparecer como avanço, evidencia a influência do paradigma tradicional que organiza a Proposta Curricular das Escolas de Referência em função de conteúdos disciplinares que pouco favorecem a formação dos estudantes de maneira integral. Mesmo com as tentativas de estabelecer um diálogo entre as disciplinas, percebe-se que a instituição escola ainda não compreende que tal mudança perpassa pela articulação dos saberes, pela relação do sujeito com o conhecimento e com a realidade.

Nessa perspectiva, uma concepção de educação voltada para favorecer o desenvolvimento integral do ser humano pode, implícita ou explicitamente, incidir na negação do outro como elemento necessário para o reconhecimento das diferenças e das identidades no contexto educacional. O problema que se apresenta não está em afirmar um polo e negar o outro, mas sim em se manter uma relação dialética entre o “eu” e o “outro”. Vale ressaltar que a forma compartimentada e fragmentada do currículo que a escola reproduz há muito tempo pauta-se na concepção de conhecimento que o paradigma tradicional sustenta de modo que o que não está inserido nos moldes pré-estabelecidos é colocado à margem, é excluído do processo.

A dimensão “oculta” do currículo do PEI necessita ser compreendida em sua essência, nas vivências práticas dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, outras questões emergem em função de compreender qual o lugar do sujeito estudante no Programa de Educação Integral e de que forma a ampliação da jornada favorece a discussão e a articulação dos saberes. Tais questionamentos merecem outras considerações que não cabiam serem tratadas nesse estudo.

Convém destacar o pensamento de Silva (2010, p. 16), na medida em que “podemos dizer que além de uma questão de conhecimento, currículo também é uma questão de identidade”. Nesse sentido, a Educação Integral não pode ser entendida apenas em função da ampliação dos tempos escolares, mas, sobretudo, em função dos sujeitos envolvidos a fim de que se favoreça uma educação de qualidade, como dimensão de desenvolvimento integral constituindo a articulação dos saberes em um campo plural.

CAPÍTULO 4 A PRÁTICA RESSIGNIFICANDO A POLÍTICA

*“A pior escola integral deve ser melhor que a melhor escola regular”
(Trecho da entrevista Professor 3, EREM 2)*

A necessidade de compreender a política de Educação Integral em Pernambuco considerando sua perspectiva processual nos levou a encontrar na abordagem do Ciclo de Políticas o aporte teórico necessário para a análise da implementação da política de Escolas de Referência em Ensino Médio. De modo especial, focalizamos o contexto da prática, uma vez que pretendemos analisar as implicações do processo de expansão da política educacional das EREMs, na tentativa de buscar compreender quais transformações elas trazem para o trabalho escolar.

A escolha por essa abordagem se dá em virtude de que apresenta elementos que contribuem para uma análise menos hierarquizada uma vez que a inter-relação dos contextos ganha lugar central devido ao seu formato cíclico. Ou seja, mesmo que se volte ao ponto inicial de partida, esse já não é mais o mesmo em virtude da recontextualização que o ciclo de políticas permite. Tal movimento possibilita a compreensão dos processos quando uma política transita de contexto para o outro e auxilia para a compreensão da ideia de um ciclo também para os processos de interpretação e reinterpretação, sobretudo em função da compreensão de como os sujeitos atuam na produção das políticas em seus diversos contextos uma vez que as categorias contribuirão para identificar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de implantação de uma Escola de Referência por município.

De um modo geral, a análise das políticas públicas consiste na análise do Estado em ação perpassando aspectos básicos, como: as propostas, que muito dizem das intenções dos agentes formuladores; o fato, sendo este marcado pelos textos políticos e legislativos; e por fim o uso que se faz da política enfocando os discursos e as práticas.

De acordo com Serafim e Dias (2012), as políticas públicas “não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz, mas também como aquilo que ele deixa de fazer” (p. 124), de modo que não cabe entender o Estado alheio à sociedade. Pelo contrário, ele é ao mesmo tempo produtor e catalisador de relações sociais. No campo das pesquisas em políticas públicas, à figura do Estado cabem questionamentos como “*O que o Estado faz?*”, “*Por que faz?*” e “*Que diferença isso faz?*”. Analisar determinada política pública consiste, acima de tudo, analisar a ação, ou não, do Estado em dado setor da sociedade.

Nesse sentido, a análise de política não se reduz à busca de registros e documentos oficiais uma vez que tal ação limita os alcances da pesquisa. Os esquemas de política

geralmente envolvem três dimensões: os atores, as instituições e as ideias que se tem sobre determinada política. Segundo Tello e Mainardes (2015), a pesquisa em Política deve estar para além da mera descrição uma vez que deve permitir a compreensão de um objeto de modo que a lente que vê o mundo também é usada pelo pesquisador para ver a pesquisa. Dessa forma, a implantação das EREMs, enquanto política pública voltada para a melhoria do Ensino Médio se constitui como a forma pela qual a política chega à população.

A análise será desenvolvida sob as lentes de análise da Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe que apresentam cinco contextos segundo Mainardes (2006): *contexto de influência* no qual as políticas são formadas e os discursos políticos construídos; *contexto de produção do texto* no qual se articulam à linguagem do interesse do público em geral e são resultados de disputas e acordos; *contexto da prática* no qual a política está sujeita a interpretação; *contexto dos resultados/efeitos* voltado para as questões de justiça, igualdade e liberdade e, por fim, o *contexto da estratégia política* que, por meio da identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas, são elaboradas as estratégias para solucionar os problemas que a política gera.

Considerando o seu caráter processual e dinâmico, encontramos na abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e Bowe o elemento que se constitui como um:

Referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p.48).

O contexto da prática é o espaço no qual se configuram as ações, as ideias e as concepções acerca de determinada política. É nesse espaço que a política não é apenas implementada, mas também recriada, repensada, ressignificada a partir da ação dos sujeitos que atuam no processo.

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa (BOWE et al., 1992, p. 22).

Dessa forma, consideramos que os professores e gestores das Escolas de Referência,

enquanto atores da política de educação integral exercem ativamente o papel de interpretar e reinterpretar a política de acordo com a sua forma de pensar, com o que acreditam e de que modo a executam. São também responsáveis pela transformação da política desde a maneira que está posta no texto até a ação prática. As ações, os conflitos, as disputas e os interesses individuais e coletivos tornam o contexto da prática uma arena de significados que emergem da atuação dos atores.

Nesse capítulo, temos como objetivo, **analisar os sentidos e significados atribuídos às EREM's** sob a ótica dos professores e gestores. Não pretendemos com esta pesquisa apresentar verdades absolutas e/ou incontestáveis, mas, mais que respostas, pretendemos ampliar novas possibilidades e suscitar novos questionamentos no sentido de que possa sempre haver algo novo a ser entendido e compreendido no interior das escolas.

4.1 Os atores da pesquisa

Os atores da pesquisa são os professores e os gestores das Escolas de Referência em Ensino Médio, uma vez que são os principais responsáveis pela implementação da política de Educação Integral em Pernambuco. Nos tópicos seguintes apresentaremos um perfil dos entrevistados.

4.1.1 Dos Docentes das Escolas de Referência em Ensino Médio

Os professores entrevistados da EREM 1 possuem média de idade de 50 anos, variando entre 48 e 57 anos. Possuem uma média de tempo de serviço em educação de 25 anos, com variação de 10 a 36 anos, e quanto ao tempo de lotação na escola a variação é de 10 a 36 anos, perfazendo uma média de 18 anos de atuação. Todos os professores possuem 03 anos de lotação no Programa de Educação Integral e participaram de processo seletivo para compor o quadro de professores das Escolas de Referência por meio de entrevistas, análise de currículo e prova escrita.

Em relação à formação inicial, os docentes apresentam média de 22 anos de formação na graduação. No que diz respeito à formação continuada, todos os entrevistados possuem pós-graduação em nível *lato sensu* na sua área de atuação e integram o quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino. A carga horária média de trabalho dos docentes varia de

200 h/a a 350 h/a, uma vez que 60% possuem mais de um tipo de vínculo de trabalho²⁷, geralmente acumulado nas redes municipais de ensino.

Dos professores entrevistados na EREM 1, 02 atuam na regência de aulas de Língua Portuguesa, 01 atua na regência de aulas de Matemática, 02 atuam nas disciplinas de Geografia, Sociologia e Direitos Humanos.

O perfil dos professores da EREM 2 possui em média 47 anos de idade, variando entre 34 e 68 anos. Possui uma média de 17 anos de tempo de serviço em educação, com variação de 8 a 46 anos, e tempo de lotação na escola a varia de 3 a 30 anos, perfazendo uma média de 10 anos de atuação. O tempo de lotação médio no Programa de Educação Integral é de 03 anos, variando de 3 a 5 anos. Todos os professores possuem 03 anos de lotação no Programa de Educação Integral e participaram de processo seletivo para compor o quadro de professores das Escolas de Referência por meio de entrevistas, análise de currículo e prova escrita.

Em relação à formação inicial, os docentes apresentam média de 22 anos de formação na graduação que varia de 12 a 46 anos. No que diz respeito à formação continuada, todos os entrevistados possuem pós-graduação em nível *lato sensu* na sua área de atuação e integram o quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino. A carga horária média de trabalho dos docentes varia de 200 h/a a 350 h/a, uma vez que 50% possuem mais de um tipo de vínculo de trabalho, geralmente acumulado nas redes municipais de ensino.

Na EREM 2, os professores atuam como regentes nas seguintes disciplinas: 02 professores atuam na disciplina de Língua Portuguesa; 01 atua como regente na disciplina Física; 03 atuam na regência de disciplinas de Geografia, Direitos Humanos, Sociologia e Filosofia; 02 atuam nas disciplinas de Biologia e Química.

4.1.2 Dos Gestores das Escolas de Referência em Ensino Médio

Os gestores entrevistados apresentam um perfil muito semelhante ao dos professores com idade média de 43 anos. Possuem média de 13 anos de atuação em educação. Em relação à formação inicial, possuem tempo médio de formação de 13 anos e são formados em Licenciatura Plena em Letras. No que diz respeito à formação continuada, ambos os gestores possuem pós-graduação em nível *lato sensu* na sua área de atuação.

²⁷ A proposta do Programa de Educação Integral é que os professores atuem nas Escolas de Referência em regime de dedicação exclusiva, justificando assim a ampliação da jornada de trabalho e a gratificação de localização. Entretanto, alguns professores mantêm outros vínculos de trabalho com as redes municipais trabalhando no turno noturno.

Para fins da pesquisa, e como o objetivo de preservar a identidade dos gestores, denominamos de Gestor 1, o gestor responsável pela EREM 1; e de Gestor 2, o gestor responsável pela EREM 2.

Os dois gestores atuaram como professores do Programa de Educação Integral antes de assumirem o cargo de gestão o qual ocupam a um tempo médio que varia de 07 meses a 1 ano. Apenas um dos gestores possui mais de um vínculo de trabalho com a própria rede estadual apresentando uma variação de carga horária de 200 h/a a 350 h/a. Vale ressaltar que, no dia da entrevista, um dos gestores estava organizando a parte administrativa da escola uma vez que solicitou exoneração do cargo de gestor.

Apresentam aspectos comuns no que diz respeito ao acesso à Escola de Referência, no qual os dois gestores passaram por processo seletivo para o cargo de gestor composto pelas seguintes etapas: curso de qualificação de 180 horas, realização de uma prova escrita para certificação, entrevista e análise do Currículo e do Plano de Gestão e, por fim, indicação ao cargo pelo governador. Vale ressaltar que em nenhuma das escolas houve consulta à comunidade por meio de processo consultivo como ocorreu com as escolas que não compõem o quadro de Escolas de Referência.

Outro fator em comum é que os gestores atuam tanto na área de gestão administrativa e financeira como também assumem atividades na área pedagógica, tendo em vista a escassez de recursos humanos, sobretudo na área pedagógica que, como percebemos nos dados acima, nenhuma das escolas possui Educador de Apoio. Após a transformação da escola em Escola de Referência, a Equipe Gestora sofre uma redução no quadro uma vez que o cargo de Gestor Adjunto deixa de existir passando a ser composta apenas pelos cargos de Gestor e de Chefe de Secretaria.

4.2 A representação dos docentes sobre a meta de uma Escola de Referência em Ensino Médio em cada município até 2014

Quando falamos sobre implementação de políticas públicas, costumeiramente ouvimos colocações de que determinada política foi “imposta pelo Estado”, implementada “de cima para baixo” e, por vezes, “colocadas de forma autoritária” como em um movimento do tipo *top down*²⁸, revelando que pode haver um distanciamento entre os objetivos da política

²⁸Para Ribeiro (2009), o enfoque *top down* entende a implementação como um processo preestabelecido, no qual se apresentam claramente definidos as regras e os procedimentos que devem ser adotados. Nesse tipo de

propostos no Contexto do Texto e como esses são implementados e recriados no Contexto da Prática pelos atores. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011):

A conceituação de política como texto, baseia-se na teoria literária, que entende a política como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas (p. 156-157).

Nesse sentido, o texto político representa a política em si e é o resultado das disputas e dos interesses representados de diversos grupos, quais são as vozes que se encontram presentes e ausentes na construção do texto, bem como a quem se destina, por isso devem ser articulados em com a linguagem do público em geral. Sobre esse contexto, os textos políticos sob os quais essa pesquisa se debruçou foram os documentos oficiais que criam e normatizam o Programa de Educação Integral: a) a Lei Estadual Complementar 125/2008, que cria e regulamenta o PEI; b) a Lei Estadual Complementar 141/2009, que dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo; c) o documento Balanço da Educação referente aos anos de 2013 e 2014; e d) o Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Integral e Profissional 2013.

O texto político passa a ser reinterpretado a partir da sua implementação pelos atores, logo, quando falamos da implementação das Escolas de Referência, estamos nos referindo à execução da política de Educação Integral para o Ensino Médio de Pernambuco. É nas escolas que a política está sujeita à interpretação e recriação por ser o local no qual os efeitos e as consequências se apresentam. É nela que as mudanças e transformações do texto político se evidenciam. A política passa por um processo de recontextualização em função dos que a executam, no caso dessa pesquisa, os professores e os gestores baseados em suas diferentes experiências, crenças e valores a interpretam de diversas formas.

Desse modo, as Escolas de Referência em Ensino Médio se apresentam, por um lado, como um novo modelo de escola que tem contribuído para a melhoria dos índices da qualidade da educação da rede estadual de ensino de Pernambuco por meio de uma proposta que visa à formação integral e em tempo integral de estudantes do Ensino Médio em todo o estado. A meta de implantação de uma Escola de Referência em cada município se caracteriza

abordagem, os formuladores têm controle total do processo e o sucesso, ou oinsucesso, na implementação significa queos procedimentos foram mal executados ou mal-entendidos em alguma etapa do processo.

como a materialização da ação do Estado, como uma ação que chega mais próximo da população dos lugares mais distantes do estado de Pernambuco.

O entendimento dos docentes a respeito do que **representou a meta de uma Escola de Referência de Ensino Médio em cada Município de Pernambuco** foi destacado abaixo em algumas falas dos professores.

Melhorar a qualidade do Ensino, dar mais oportunidade ao jovem para sua formação (Trecho de entrevista – Professor 1, EREM 1)

(...) eu acho que é importante até por que aí o estado vai poder dizer assim: o estado como um todo vai está, vamos dizer assim, tratando todos os municípios dessa forma e assim com igualdade. (Trecho de entrevista – Professor 3, EREM 1)

Assim, na verdade pra mim, na minha concepção, foi a realização de um sonho de ver uma escola melhor, com possibilidades de educação melhor né? (...) centrada nessa escola que foi a o palco da minha formação e que a gente tem um apego, um amor (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 1)

Para os docentes, **a Escola de Referência representa** uma forma de garantir uma educação melhor, com um atendimento mais igualitário para os estudantes do Ensino Médio do estado de Pernambuco de modo que tenham condições de alcançar espaços acadêmicos e postos de trabalho melhor. Além disso, entendem que a EREM deve favorecer uma formação voltada para o desenvolvimento integral do estudante que dela faz parte, como mostram as falas dos docentes.

A preocupação com a formação integral do nosso aluno, já que muitos estudam na perspectiva apenas de passar em um vestibular e arranjar um emprego, e nesse Programa a gente visa à formação integral, um cidadão consciente capaz de interagir no mercado de trabalho (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 1)

O que representou? Eu acredito que pra comunidade foi muito bom, representou uma mudança enorme na qualidade do ensino apesar de a gente só ter uma escola estadual. Houve assim uma melhora grande. Eu, assim, na minha opinião, eu percebo isso porque eu já lecionei aqui nessa mesma escola quando não era semi-integral e a gente nota a mudança (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

Bom eu acredito que a introdução de uma escola integral significa uma oportunidade de melhoria na qualidade da educação não é, eu acredito nisso (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

A representação construída pelos professores de que a Escola de Referência é uma escola que preza pela qualidade da educação e por uma educação plena e de fato integral, que favoreça o desenvolvimento integral do estudante, para além de uma educação em tempo

integral revela a filosofia do Programa de Educação Integral. A Educação Integral em Pernambuco tem esses pressupostos claros nos documentos oficiais:

Mas vale destacar que a escola integral não é composta apenas pelo maior tempo de estudos oferecido. Sua principal característica está em oferecer aos jovens uma nova visão de mundo e de futuro. Uma educação interdimensional, transformando-os em protagonistas capazes de realizarem seus sonhos através do conhecimento e dos seus esforços (PERNAMBUCO, 2014, p. 15).

Entretanto, por outro lado, no caso das escolas dos municípios que só possuem uma única escola de Ensino Médio, estas escolas, por si só, já são de Referência. Trazem consigo uma história de atuação que perpassa as histórias de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e dos próprios municípios. Essas “Escolas Únicas” já são, cada uma para sua comunidade, um modelo a ser seguido, com práticas escolares e sociais peculiares às suas realidades. São escolas que possuem quase meio século de história e que se dedicam ao longo dos anos à formação de estudantes para o mercado de trabalho, para a vida, para melhor contribuírem com a transformação da sociedade. Já são Escolas de Referência mesmo antes de receberem a nomenclatura e serem enquadradas nesse novo modelo de escolas. A própria comunidade a trata e a percebe como uma escola diferenciada.

Nessa perspectiva, percebemos que o termo “Referência” é utilizado para designar um grupo seletivo de escolas que se diferencia dentre as demais também em função de metas e indicadores de sucesso próprio da cultura gerencial, sobretudo, do setor privado, e que tem a dinâmica modificada para o alcance de tais metas. Conforme o artigo 2º, da Lei Estadual Complementar 125/2008, parágrafos II e VI, a disseminação da cultura gerencial e a consolidação do novo modelo de gestão são algumas das finalidades do Programa de Educação Integral:

II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
III – 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 vocação econômica da região; (...)
VI – consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado, com aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
(PERNAMBUCO, 2008, p. 03).

O perfil organizacional dessas escolas é reorganizado de modo que cada escola passa a ter um conjunto de atribuições e responsabilidades específicas e o foco do trabalho desenvolvido volta-se para o alcance de resultados. Para Ball (2005, p. 544),

a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

A performatividade se apresenta como uma tecnologia, uma cultura ou mesmo um método de regulamentação a qual utilizam práticas de julgamentos, comparações e demonstrações como mecanismos de controle, atrito e mudança através da qual os indivíduos e as organizações passam a ter o desempenho julgado em função de parâmetros de produtividade e eficaz. Em outras palavras, a performatividade é a medida do desempenho não apenas das organizações, mas inclui também o desempenho dos indivíduos em função dos resultados a serem atingidos.

Do mesmo modo, Gaulejac (2007) define desempenho como “medida dos resultados obtidos por um indivíduo, uma equipe, uma organização ou um processo. Ela é a finalidade suprema” (p. 90). Para o autor, é conveniente que o bom desempenho perpassetodos os registros, cada uma das atividades e as funções da organização.

No caso das EREMs, apresentam-se dois parâmetros de crescimento: **primeiro**, a escola deve crescer em função dela mesma, levando em consideração os resultados anteriores alcançados e em função dos quais serão projetadas as novas metas e indicadores; em **segundo**, ela deve crescer em função dos resultados das demais que apresentam as mesmas condições, mas que são “concorrentes” numa competição impulsionada pela lógica gerencialista que permeia o processo de gestão destas escolas.

A medida dos resultados definitivamente sanciona ou recompensa os desempenhos. Toda questão é saber a quem e ao que os comparamos. São apreciados a partir da norma predefinida daquilo que cada um deve fazer ou são medidos em função de resultados precedentes, ou ainda de resultados mais elevados, realizados por outros? (GAULEJAC, 2007, p. 90).

Evidenciamos na fala da Professora 3, EREM 2 o que se espera das Escolas de Referência: “*A pior escola integral deve ser melhor que a melhor escola regular*”. Percebe-se que as escolas devem ser de “Referência”, sobretudo em função do desempenho e dos resultados por ela alcançados. Na medida em que o próprio estado nomeia algumas escolas como de Referência, outras podem acabar sendo entendidas como sem Referência, ou melhor, de pouca Referência.

Podemos perceber indícios de que essa divisão está presente no interior das EREMs

seja no atendimento aos alunos, seja no atendimento aos professores nos relatos abaixo:

Então isso dificulta pra eu ter essa visão só de Escola de Referência por que eu ainda to com a visão meio misturada que a escola é de Referência, mas ela tem dois atendimentos. Apesar de que, mesmo as turmas regulares, a gente tem tentado atender, as que ficam aqui na sede, o atendimento é a única diferença, é o tempo né? É o tempo integral. E as turmas que eram regulares não ficavam os dois períodos, nos dias de semi-integral, mas a linha de atendimento da escola é a mesma. Apesar de ser mais um desafio, de quando se trabalha ainda com as turmas misturadas, por que o estudante das turmas que se diz “regular”, que a gente rotulou como regular, eles tinham até um ciúme (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1).

Foi um impacto, um impacto. Na época, quando foi implantado, naquele ano, quando tava tentando implantar ainda existia. Ficou durante certo período, acredito que no primeiro ano, ficaram uma escola e duas modalidades de ensino: ficou a integral e o regular. Então eram dois tratamentos dentro da mesma escola (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2)

O estado está com dois duas vertentes de aluno: um com escola integral outro sem escola integral. Com a escola integral os professores e alunos tem muito mais possibilidade de fazer um ENEM ou fazer um curso superior e os alunos do segundo grau da escola regular não tem essas facilidades que a escola integral tem. Pramim, o ideal seria ou tudo integral ou tudo regular (Trecho da entrevista – Professor 6, EREM 2).

Para os professores, a forma como a implantação ocorreu implicou no surgimento de duas realidades distintas dentro da mesma escola, com tratamentos diferentes para estudantes, funcionários e professores chegando a ser apontado como um fator que causou dificuldade para a implementação da escola. Ao passo que apresentou uma perspectiva de mudança e de melhoria da qualidade da educação, a implantação também representou a dúvida sobre como deveria ser realizado e desenvolvido o atendimento à população dentro de uma Escola de Referência.

Quando perguntados se **tinham conhecimento da meta de que todo município tinha que ter uma Escola de Referência em Ensino Médio até 2014**, 69% afirmaram ter conhecimento da meta conforme as falas abaixo:

A gente ouvia comentários, agora de certeza, certeza não. Principalmente, porque aqui só tinha uma única escola no município... E a nossa população é carente, muitos deixam de estudar pra ganhar seu dinheirinho e muitas moças deixam de estudar pra ficar na casa de famílias pra ter seu real e com essa de estudar de manhã e a tarde dificultou. Então era uma coisa que a gente eu acreditava e não acreditava (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 1)

Tinha, tinha conhecimento. Porque a gente já tinha um tempo que as escolas

eram as metas do governo na época, que era de Eduardo Campos, e a escola, já vinha naquele processo de avaliação, de um acompanhamento, de um monitoramento mais de perto. E a gente tinha conhecimento até porque a gente precisa também tá informado do que tá acontecendo em nossa volta né? (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

Sim, sim, isso sim. Nós tivemos conhecimento de que todo município até umprazo legal segundo o governo teria implantado uma escola de referência em ensino médio. O que nós não esperávamos é que fosse tão rápido até por que só existe uma escola da rede estadual nesse município (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2)

É ela fazia parte do projeto de governo né? Da ampliação desses quadros de escolas integrais ou semi-integrais (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2).

As implicações da transformação da escola em EREM são colocadas pelos entrevistados como positivas, uma vez que representou uma possibilidade de oportunidade para os estudantes dedicarem mais tempo aos estudos sem precisarem sair do município. Os entrevistados consideram a Escola de Referência como um meio pelo qual todos os estudantes da rede estadual passam a ter oportunidades iguais de aprendizagem e de acesso a uma educação de qualidade. Entretanto, a maneira como a transformação ocorreu pegou a comunidade escolar de surpresa apresentando entraves que dificultaram o funcionamento nos moldes propostos, como por exemplo, a necessidade dos jovens de trabalharem.

As escolas destes municípios atendiam inicialmente a população local oferecendo o Ensino Médio na modalidade regular, o Ensino Fundamental Anos Finais e os Projetos de Correção de Fluxo. O processo de transformação ocorreu entre os anos de 2011 e 2013. Segundo o Documento Balanço das Ações²⁹:

163 mil estudantes pernambucanos estão inseridos nessa nova realidade de ensino que hoje se faz presente em 100% dos municípios do estado. Em 2007, ano de início da atual gestão, o número de escolas em tempo integral no estado era de 20 unidades. Em 2014, Pernambuco passou a contar com 125 escolas de tempo integral, que oferecem aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana, e 175 escolas semi-integrais, onde os alunos possuem aulas em horário integral duas ou três vezes por semana. Esse total de 300 escolas coloca o estado na vanguarda da educação do ensino médio, garantindo a maior rede de ensino integral do país, e conseqüentemente, oferece a maior carga-horária de estudos (PERNAMBUCO, 2014, p. 14-15).

A transição ocorreu de forma gradativa, ou seja, à medida que as vagas para as turmas de Ensino Médio com a ampliação da jornada aumentaram, as vagas para as turmas na

²⁹ Documentos Balanço das Ações (2012-2014) é um informativo anual do governo de Pernambuco que tem como objetivo “prestar contas” a população das ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação.

modalidade regular foram diminuindo. Vale ressaltar que são consideradas escolas e turmas regulares aquelas que oferecem o Ensino Médio sem ampliação da jornada. Das escolas analisadas, apenas a EREM 1 ainda possui turmas “regulares” em fase de encerramento de modo que a escola ainda funciona com as duas realidades: turmas de ensino médio na modalidade semi-integral e turmas na modalidade regular (em fase de encerramento).

Convém destacar que as Escolas de Referência destes municípios funcionam em regime semi-integral, uma vez que nestas escolas a ampliação do tempo ocorre de forma parcial em apenas dois dias por semana. Importante registrar que a mudança nem sempre garante vagas para todos os estudantes que estudavam naquela escola tendo em vista fatores como: disponibilidade do estudante em estar o dia inteiro na escola, a jornada ampliada também não contempla o estudante trabalhador, bem como não apresenta à população do município outra opção para cursar o Ensino Médio.

Dessa forma, a Escola de Referência garante o acesso ao Ensino Médio por meio da oferta da vaga que, como percebemos nas escolas analisadas chega a sobrar vagas, mas nem sempre garante a permanência dos estudantes pelos fatores acima elencados.

4.3 O atendimento aos estudantes: Referência para quem?

Assim como aconteceu na primeira experiência do Ginásio Pernambucano, as Escolas de Referência em Ensino Médio estão associadas a um ensino de qualidade na escola pública. A diferença é que no tempo inicial do Ginásio, essa associação era feita tendo em vista a pouca existência de escolas públicas para a população, além de ser uma escola aberta para poucos. A seletividade implicava em um ensino de qualidade tornando a escola um espaço privilegiado, excludente e exclusivo para as classes mais elitizadas.

Quando perguntados se **os estudantes passam por algum processo seletivo para acesso à Escola de Referência em Ensino Médio**, todos os entrevistados afirmaram que os estudantes não são submetidos a testes ou outras formas de seleção para acesso às EREMs. Entretanto, 38% dos entrevistados defendam que o processo seletivo dos estudantes deveria existir e seria um diferencial da escola, mesmo sendo únicas no município. Evidencia-se que no imaginário dos professores, uma escola de “Referência”, que se dispõe a um ensino de “Referência”, requer um público de “Referência” desde o acesso, como as falas destacadas nos revelam a seguir:

Não. Deveria ter, mas por ser uma escola única, os critérios adotados é que eles cheguem aqui para cursar o primeiro ano ensino médio e que tenha a

idade, que seja menor de idade. Então esse é o critério que a escola tem para receber esses alunos de ensino médio no semi-integral. O processo seletivo é que ele venha cursar o primeiro ano, que tenha terminado o 9º ano do Ensino Fundamental e tenha a idade adequada que ele é matriculado (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 1)

por sermos a única escola em ensino médio não há uma... esse critério para selecionar, o que na minha opinião deveria haver, mas infelizmente não há essa seleção e eles (alunos) não tem uma segunda opção. Então, eles vêm para a EREM (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2)

Deveria ter esse processo seletivo, mas não tem por que é a única escola do estado né? Por isso que não fazemos esse processo seletivo por ser a única escola. E a escola é obrigada a aceitar esse aluno por ser a única escola. O correto seria fazer um processo seletivo, já que se trata de aluno de referência, como alguns municípios fazem. Não tem como fazer. É a única escola. Como é que faz? (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 2)

Não por que aqui só tem uma escola de ensino médio então todos os alunos vêm sem realmente haver uma seleção e isso nós gostaríamos que tivesse: outra opção para eles e que realmente tivesse a seleção pra que de fato, é um questionamento nosso, fosse uma Escola de Referência. Se tivesse essa seleção, realmente nós teríamos resultados muito melhores nessa escola (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 2)

Pelo fato de ser a única no município o aluno não tem seleção, a gente não tem como selecionar esse aluno então os alunos é uma mistura e isso nos angustia e faz com que a gente não consiga talvez atingir bons resultados (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2).

Nas Escolas de Referência, embora não se tenha oficialmente um processo seletivo como acontecia no Ginásio Pernambucano, este se caracteriza na medida em que para uma escola assegurar o tempo integral aos matriculados, outros ficam sem ter onde estudar, como no caso dos estudantes trabalhadores ou mesmo dos que não desejam estudar numa escola de jornada ampliada. Além disso, percebe-se que a concepção de “Escola de Referência” para os professores se apresenta como uma escola que seleciona os seus estudantes e traz nessa posição a compreensão de que a escola não é para todos, mas para um determinado grupo e, o fato de ser escola única no município, é se torna em justificativa para a não seleção dos estudantes.

Ainda em relação ao atendimento das Escolas de Referência à população dos municípios investigados, quando perguntados sobre **Como são atendidos os estudantes que não optam pela Escola de Referência em Ensino Médio**, as respostas apontam para uma realidade contraditória:

eles são atendidos nessas turmas que funcionam na extensão. Ainda temos lá turmas regulares, como a gente costuma chamar, que funcionam também e

temos as turmas de Travessia³⁰ que eles são atendidos lá nessa, os que não se encaixam, não optam. Agora existe uma conversa né? A gestão conversa, e a gente também sabe que, como a extensão só funciona a noite, o ensino médio, então o estudante que não tem idade tem idade, é menor de idade, então ele fica quase sem opção (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

Os que estão fora da faixa etária que o ensino integral, o Programa Integral requer; eles são relocados para os projetos de correção de fluxo. Os estudantes que não estão fora de faixa etária, a outra opção deles é procurar outras cidades por que infelizmente, como eu coloquei, só há essa escola de Referência que é a única escola de ensino médio em todo o município (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2)

Muitos estão no Travessia, no programa Travessia né? Quando conseguem a matrícula né? A procura é grande também. E outros, como eu já lhe disse, ficam sem ter onde estudar a gente tem muito caso de gente que fica sem estudar por que não tem a opção de estudar no regular (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

Ou eles vão estudar numa escola numa cidade mais próxima ou ficam sem estudar. Com exceção dos alunos que tem uma idade superior que podem fazer o Travessia, aí alguns optam por fazer o Travessia. Se tiverem a idade, se adêquiem dentro do sistema do Travessia (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 2)

Bem, aqueles que têm a idade mais avançada eles vão para o Travessia estudam a noite. Se eu não me engano, a diretora tá aí pensando em criar também uma turma de Travessia a tarde né? Aquele pra beneficiar alguns alunos que não tem o transporte a noite para frequentar a tarde. Aí... é um plano dela né? Mas até o ano passado, funcionou Travessia à noite, para aqueles alunos. Agora, aqueles que tem idade de ingressar no integral e não vem pro integral e nem vão pro Travessia eu não sei onde eles estão ficando né? (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2)

Contraditória uma vez que, ao passo que se oferece à população o acesso a uma escola pública modelo, que se destina a possibilitar uma formação humana integral e em tempo integral, apenas uma parcela da população tem acesso a esse benefício. Estar em uma escola de tempo integral, entende-se ter tempo para uma formação integral. À outra parte, uma escola que atende improvisadamente a uma população que não anseia por uma jornada ampliada.

Nesse caso, os estudantes que não são atendidos pelo PEI devem procurar outra escola que oferte o Ensino Médio de jornada regular, inclusive no turno noturno, como é o caso dos estudantes trabalhadores. Entretanto, o atendimento fica condicionado a fatores como: transporte para locomoção dos estudantes de um município para outro; existência de vagas

³⁰ Programa de Correção de Fluxo que atende aos estudantes que apresentam distorção idade-série.

que atendam à demanda local, bem como a dos municípios que só possuem uma EREM na oferta do Ensino Médio e existência de estrutura física, recursos humanos adequados das escolas regulares para atender aos estudantes oriundos de outros municípios.

No caso dos municípios onde só existe uma escola que oferece o ensino médio cabe destacar que não há obrigatoriedade na legislação para os estudantes do Ensino Médio cursar o tempo integral nas Escolas de Referência. No entanto, o tempo integral é a única opção para as escolas que são as únicas a oferecerem o Ensino Médio nos municípios analisados. De uma maneira geral, a “obrigatoriedade” não está expressa nos documentos legais que normatizam o funcionamento das EREMs, porém acaba se configurando devido à falta de opção para o acesso dos estudantes ao Ensino Médio. Dessa forma, podemos inferir que a política de Educação Integral de Pernambuco favorece os estudantes que podem dedicar um tempo maior aos estudos e exclui do processo os estudantes que não podem ou não querem frequentar uma escola de jornada ampliada.

Conforme alertou a Professora Marcia Ângela Aguiar, em entrevista concedida ao blog *Tô no rumo*, em 07/12/2011, à experiência de Educação Integral em Pernambuco se apresentam algumas críticas, sobretudo no que diz respeito à criação de mecanismos de distinção no atendimento aos jovens estudantes dentro da própria rede de ensino. Acrescenta que a expansão de qualidade das Escolas de Referência deve ocorrer levando em consideração o impacto que a elevação do montante dos recursos irá gerar, uma vez que envolve a ampliação do quadro de pessoal, a manutenção e ampliação da estrutura física das escolas da rede de ensino, bem como os equipamentos necessários ao funcionamento desse modelo.

Além disso, deve assegurar ao jovem não apenas o acesso, mas, sobretudo a sua permanência nessas unidades em jornada ampliada tendo em vista que tais condições devem ser as mesmas para todos. Sem isso, as Escolas de Referência podem ser tornar, nas palavras de Aguiar (2011) “um gueto privilegiado, com um forte atrativo para a entrada de segmentos da população de mais elevado status econômico-social” (p. 03).

Nesse sentido, aquilo que poderia ser bom pode acabar caracterizando a existência de um grupo de privilegiados e, o mais sério, que é a expulsão dos estudantes da escola. Assim, algumas questões são suscitadas no que diz respeito à situação dos alunos que não podem frequentar a escola de jornada ampliada, principalmente por exercerem atividades ligadas ao mundo do trabalho no período contrário ao das aulas.

Conforme relatado pelos entrevistados na EREM 1, ainda sobre a questão do **atendimento aos estudantes**, os professores complementam afirmando que as vagas para a jornada ampliada existem, porém a dificuldade está em oferecer condições para que os

estudantes permaneçam na escola uma vez que o Programa de Educação Integral não prevê incentivos como, por exemplo, bolsas de estudo, que possibilitassem ao estudante ingressar e permanecer na escola de jornada ampliada.

Não porque aqui sobram vagas. Os alunos de menor idade, quase todos praticamente, digamos noventa e nove, noventa e oito por cento, por aí eles mesmo não querendo, mesmo sem querer querendo, mas eles ficam aqui (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 1)

Assim eles não passam por um processo de seleção por que a gente também tem vagas. Assim, a escola recebe todo mundo. Até então a escola recebe todos que se interessem (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1).

Atualmente, os desafios que se apresentam às Escolas de Referência estão para além da garantia das vagas, mas, sobretudo perpassa a questão da garantia da permanência dos estudantes nesse novo modelo. Na medida em que há a redução do número de matrículas, as vagas para a jornada ampliada aumentam, porém exclui do processo os “excedentes” daquela Unidade Escolar que, neste caso, é única no município.

4.4 Do atendimento aos professores: Referência para quem?

A transformação das escolas regulares em Escolas de Referência acarreta mudanças também no quadro de recursos humanos. Na medida em que se amplia o tempo de permanência na escola deve-se levar em consideração a qualidade pedagógica do tempo e dos espaços a fim de que as práticas desenvolvidas no interior das escolas não se tornem obsoletas.

Vários analistas do trabalho docente, de fato, apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar, que implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças [...] (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 137).

Para os autores, o trabalho docente caracteriza-se pelo grau de subjetividade que envolve a profissão e o papel do professor se reconfigura exigindo não apenas conhecimentos específicos sobre metodologias e conteúdos, mas também sobre os aspectos voltados para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Dessa forma, a Educação Integral e em tempo Integral não pode ser entendida apenas em função da ampliação dos tempos escolares, mas, sobretudo, em função dos sujeitos envolvidos a fim de que se favoreça uma educação de

qualidade, enquanto dimensão de desenvolvimento integral constituindo a articulação dos saberes em um campo plural.

No que diz respeito às reformas dos sistemas de ensino e, também, das escolas, Ball e Maguire (2007) afirmam que tais reformas se apresentam pela reestruturação da oferta educacional, variando de sistema para sistema, de escola para escola. Dito isto, vale ressaltar a conceituação do termo reestruturação proposto pelos autores:

o atual ímpeto de reforma escolar é geralmente apresentado como uma ‘reestruturação’. A reestruturação refere-se a uma série de mudanças ambientais e estruturais – como a escolha pelos pais, escolas inclusivas e a formação de conselhos comunitários – assim como uma variedade de mudanças curriculares e organizacionais nas escolas – como gerenciamento pela escola (primo-distante do gerenciamento local de escolas) e o processo decisório partilhado (p. 98).

Em função do momento de expansão pelo qual o PEI passa, apresenta também um período de ressignificação do trabalho pedagógico para atender não apenas as alterações advindas com a ampliação da jornada, bem como pelas necessidades da sociedade atual também em transformação. Algumas mudanças caracterizam o processo de reestruturação da rede estadual de ensino que vão desde a formação continuada do corpo docente, a fim de se alinhar as ações com as concepções PEI; passando pela inserção de modelos gerenciais, presente na gestão das escolas e que define o caminho a ser percorrido em busca dos resultados satisfatórios, até a valorização financeira do professor das Escolas de Referência.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico no interior das EREMs é um dos indícios de que a reestruturação pela qual a rede de ensino de Pernambuco vem passando ao longo dos últimos anos coloca o professor no centro do processo pedagógico como um dos atores que contribuem efetivamente para a implementação da política. Nesse aspecto, Ball e Maguire (2007, p. 99) apontam que

a lógica embutida na abordagem norte-americana é que uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório. A crença de que a participação do professor na mudança e seu comprometimento com essa mesma mudança e as habilidades e insights que eles trazem e desenvolvem contribuirão para uma efetiva reestruturação é, sem sombra de dúvida, fundamental para o desenvolvimento da escola nos EUA.

Oficialmente, todos os profissionais da escola passam a ter lotação no Programa de Educação Integral, entretanto apenas os professores com vínculo efetivo podem se submeter

ao processo seletivo interno tanto para gestor quanto para professores.

Para professores, o processo seletivo obedece às seguintes etapas: 1) Análise de currículo; 2) Prova escrita de conhecimentos; 3) Entrevista dos inscritos com técnicos vinculados ao PEI. Durante a inscrição, o professor indica as Unidades de Ensino as quais tem interesse e a lista com o resultado final é divulgada com base na pontuação atingida pelos candidatos nas três etapas e por unidade.

Observa-se que da seleção participam apenas os professores com vínculo efetivo. Entretanto, conforme sintetizado no Quadro 8, cerca de 75% dos professores da EREM 1, e 82% dos professores da EREM 2 são professores com vínculo de trabalho temporário como destacado nas falas abaixo:

a gente tem muitos professores aqui que são contratados, não são efetivos, então é uma rotatividade muito grande o que prejudica a escola de educação integral. A escola deveria ser descrita da seguinte forma: é uma educação, é uma escola onde todos os professores são efetivos, dedicam-se exclusivamente ao vínculo onde eles lecionam na educação integral. Deveria ser assim: uma escola que tem uma estrutura diferenciada pra o aluno e pra o professor (Trecho da entrevista professor 3, EREM 2)

o número de funcionários dessa escola é pouco, não é suficiente para gerenciar. Administrar uma escola com uma secretária e um diretor? Não podem fazer todo o trabalho que deveria ser dividido para outras pessoas. Alguns funcionários já são cedidos pra prefeitura e outros não existem no caso do laboratório. Desde que eu cheguei, que eu regressei aqui para essa escola, eu regressei em dois mil e doze, mas eu só fui atuar no integral em dois mil e treze, desde que eu regressei que esse laboratório não funciona por que não tem quem cuide. É tanto cuidado lá naquele material, é um cuidado tão grande que daqui a pouco ele vai estar ultrapassado que termina não servindo pra nada (Trecho da entrevista professor 8, EREM 2).

Tal condição reforça a existência de duas realidades também no que diz respeito ao atendimento ao professor: por um lado, os efetivos, que em ambas as escolas são a minoria, passam por processo seletivo para compor o grupo seletivo de “professores de referência”, tendo sua rotina de trabalho alterada em função da ampliação da jornada que também altera a remuneração. Por outro lado, os professores contratados assumem as vagas que não são preenchidas pelos professores efetivos e também atuam nas EREMs.

Entretanto, alguns questionamentos emergem e evidenciam o caráter seletivo do universo das Escolas de Referência também para com os professores: se, para compor o quadro das EREMs, os professores efetivos passam por um processo seletivo que implica, indiretamente, na alteração da jornada de trabalho e na remuneração, como pode o professor com vínculo de trabalho temporário tornar-se “professor de referência”? Em que medida o

trabalho do professor contratado temporariamente não pode também ser gratificado, uma vez que participam ativamente na implementação da política de educação integral com as mesmas demandas e cobranças?

Desenha-se uma discrepância dentro da própria rede estadual chegando a ser injusta, uma vez que duas realidades se apresentam na qual os professores recebem tratamentos distintos em função do tipo de vínculo trabalhista. No que diz respeito ao aspecto financeiro, os professores com vínculo temporário não recebem a gratificação de localização como os professores efetivos recebem. Porém, estão submetidos às mesmas cobranças em função de um mesmo objetivo: implementar a meta de uma Escola de Referência em cada município.

Ou mesmo, como identificamos nas realidades analisadas, existir dentro da própria escola uma divisão: de um lado, as turmas de Ensino Médio “do Integral”, estudantes “do Integral”, professores “do Integral”, e do outro, os que não fazem parte “do Integral”, no caso as turmas de correção de fluxo, estudantes trabalhadores ou mesmo os que não optam por estudar em jornada ampliada, os professores com vínculo temporário e demais funcionários que atuam na e para a Escola de Referência, mas não o são de fato.

Quando perguntados sobre a **principal motivação que os levou a fazer parte do Programa de Educação Integral**, na EREM 1, cerca de 40% dos entrevistados responderam que a questão financeira é a principal motivação, enquanto que na EREM 2 o total é de 62%.

eu acho assim que ensinar é uma arte é uma coisa muito boa e você ver que no futuro alguém dizer assim: hoje eu sou isso e você faz parte da minha vida. Isso é a maior mo-ti-va-ção. Eu disse, até um dia desse: gente vocês vão me ver com um bastãozinho “meninos tô aqui mas tô dando aula” (riso) Gostar. Se eu disser a você que eu vou ensinar se o governo não me pagar eu estou mentindo por que eu preciso... Mas enquanto eu puder me virar eu vou continuar porque eu amo essa profissão (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 1)

São vários se a gente não falar no financeiro tá mentindo então isso é inegável (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 2)

A principal motivação a pessoa não pode ser hipócrita é a questão salarial né? (risos) Minha motivação principal é o salário (Trecho da entrevista – Professor2, EREM 2)

A gratificação também é um incentivo não adianta a gente dizer que não é por que realmente é um incentivo né? (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 2)

Olhe eu ensino por que gosto né?E quando a gente gosta a gente quer sempre melhorar né? Embora a gente saiba também que o salário é atrativo né?Mas tem que gostar da profissão (Trecho da entrevista – Professor 7, EREM 2).

A gratificação é um dos atrativos para os docentes e fica condicionada à aprovação no processo seletivo, uma vez que a remuneração que fica diretamente associada ao regime de funcionamento da escola – semi-integral ou integral. O valor da gratificação por localização no Programa de Educação Integral varia de acordo com a jornada das EREMs: “para os docentes com carga horária de até 32 horas/aula, a remuneração é de 159%; e de 199% para a jornada de até 40 horas/aula do salário base” (PERNAMBUCO, 2008).

Nesse sentido, a condição para o recebimento é estar em efetivo exercício de sala de aula o que vem sendo alvo de críticas pelos próprios profissionais bem como pelas entidades de classe tendo em vista que, com o “novo modelo” de escola, acabam sendo criados mecanismos de controle e de distinção, sobretudo em relação aos vínculos de trabalho, pois nem todos os professores, assim como os estudantes, optam por fazerem parte do Programa.

No que tange à melhoria da remuneração dos professores, convém salientar que esta se dá durante o período que o professor fica lotado no PEI, uma vez que, em caso de afastamento – para cursos, licenças ou aposentadoria, por exemplo, o professor perde o direito à gratificação. Os entrevistados relatam que permanecer na escola também é uma das principais motivações para 20%, na EREM 1, e para 25% na EREM 2 conforme as falas abaixo:

Por ser professor efetivo eu tinha o direito, se eu quisesse participar da seleção e, assim, o primeiro momento foi mesmo por curiosidade e até por necessidade, por eu estar localizada na escola, eu tenho dois vínculos. No início eu precisava também ficar lotada na escola, até por que com dois vínculos é melhor que eu esteja lotada numa escola só né? Agora a motivação na verdade eu fui eu acho que eu fui colocada dentro do Programa de Educação Integral (riso), mas assim me apaixonei eu gosto porque eu sou apaixonada pela educação apesar de todas as dificuldades que a gente tem né? (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

É pra dizer a verdade né? (risos) A principal motivação foi não sair do meu município pra ter que me deslocar pra outro que tivesse uma escola regular. Eu não queria isso e como essa é a única escola daqui eu me candidatei à vaga. Já era professora efetiva e me candidatei à vaga eu tinha acabado de ser chamada no concurso do estado (rede estadual). Eu tinha que assumir. Então eu vim pra cá (risos). Eu não queira me deslocar (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

Eu pensei na questão de está numa escola por que eu trabalhava manhã na rede estadual, à tarde na rede municipal e à noite na rede estadual de novo. Então, eu pensei inicialmente na possibilidade de estar num único lugar e não precisar me locomover de uma escola pra outra (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2).

Assim como acontece com os estudantes, aos professores restam poucas opções: ou os

professores participam da seleção para o corpo docente das Escolas de Referência ou precisam ser realocados em outras unidades escolares e, no caso específico das escolas analisadas, em outros municípios tendo em vista a redução das turmas regulares.

A possibilidade de trabalhar em uma escola com uma proposta pedagógica diferenciada foi relatada por 20%, na EREM 1, e por 37% na EREM 2 de acordo com os relatos abaixo:

A principal motivação é melhorar, é participar de um projeto de uma escola melhor que oferte uma qualidade melhor né? Uma educação melhor que a gente ver que realmente é eficaz. Quando a gente compara o aluno, o nosso aluno que chegou aqui em dois mil e treze, e quando vê a saída o momento da saída dele que foi o ano passado, você ver que teve um resultado (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 1)

Aí tem a possibilidade de está numa escola de excelência (ênfatisa) eu acredito nisso: uma escola integral é pra ser uma escola diferenciada, é pra ser uma escola pra oferecer um ensino de qualidade então eu acredito, eu vejo essa questão de ta aqui como professora com excelência (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

Olha sem sombra de dúvidas a grande motivação que eu tive foi de propiciar e compartilhar um pouquinho, participar um pouquinho da educação para que esses alunos possam ter um futuro melhor pra que eles possam ter uma oportunidade porque, como você bem falou você ta numa Regional que tem o município como o pior IDH (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2).

Dessa forma, na medida em que se amplia o tempo de permanência na escola deve-se levar em consideração a qualidade pedagógica do tempo e dos espaços a fim de que as práticas desenvolvidas no interior das escolas não se tornem obsoletas. Esse contexto reafirma a centralidade do papel do professor na execução da política de Educação Integral em Pernambuco.

O Programa de Educação Integral requer por parte da comunidade escolar uma melhor compreensão da política e da proposta em sentido mais amplo uma vez que passa por um período de ressignificação do trabalho pedagógico para atender não apenas às alterações advindas com a ampliação da jornada, bem como pelas necessidades da sociedade atual também em transformação.

4.5 Dos desafios da Escola de Referência em Ensino Médio: Ressignificando a política

Com relação à pergunta sobre **Quais os desafios se destacam na implantação e**

implementação da Escola de Referência em Ensino Médio, os entrevistados relataram questões como: a estrutura física das escolas, a aceitação do novo modelo pelas famílias, ausência de recursos humanos, o financiamento das EREMs, a capacitação do corpo docente. Para 46% dos entrevistados, a inadequação da estrutura física das escolas para receber esse novo modelo é apontada como um fator relevante no processo de implementação conforme as falas abaixo:

Eu falo da estrutura física. A gente percebe assim, nós moramos numa região onde o clima é quente né? Nós moramos aqui no semi-árido e se torna muito difícil por termos números muito alto de alunos para formar uma classe, uma sala de aula né? Então, isso é o fator negativo, aquilo que poderia ser bom muitas vezes não é porque fica difícil tanto para o aluno como para o professor se acomodar numa sala com quarenta e cinco cinqüenta alunos para se trabalhar sem ter quase condições (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 1)

Olha o grande desafio é a gente ter uma estrutura de escola de referência em ensino médio, mas ao mesmo tempo com a cara da escola regular que infelizmente é o que a gente tem aqui no nosso município né? A gente tem uma Escola de Referência com cara de escola de ensino regular (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 2)

Na fala dos entrevistados, percebe-se que a estrutura física deveria ser um dos aspectos que diferenciariam uma Escola de Referência das demais. As duas escolas analisadas apresentam espaço físico amplo, com salas de aula que comportam aproximadamente 40 estudantes, mas que para a maioria dos entrevistados não favorece um ambiente confortável tanto para estudantes quanto para professores passarem mais de 8h diárias ou mesmo no que se refere ao cumprimento do currículo, uma vez que este prevê uma carga horária de disciplinas como Física, Química e Biologia destinada às aulas práticas em laboratório.

A ampliação do tempo é o desafio a ser enfrentado uma vez que tanto os estudantes quanto os pais, a princípio, não compreendiam a ampliação do tempo como algo benéfico para a sua formação. A necessidade de permanecer na escola os dois turnos é apontada por 30% dos entrevistados como um desafio na medida em que tanto pais como os estudantes de acordo com os relatos abaixo:

São vários né? Na questão da adequação do aluno primeiro né? O que a gente sofreu o primeiro choque pra ele é permanecer na escola o dia todo ainda que sejam só dois dias né? E a quarta-feira é alternada. Mas ele tem essa resistência, teve assim essa resistência. Esse foi um grande desafio: aceitar que ele precisa de mais tempo na escola (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 1)

De início foram os dois turnos porque os alunos não estavam acostumados e muitas mães também não estavam entendendo. Muitos vinham com brutalidade. Aquela coisa tipo: mando, mando, mando. Mas com a continuação, no primeiro ano foi muito difícil, o segundo ano já foi melhor e esse ano já tá bem melhor. Você veja: esse ano nós temos três turmas de primeiro ano e são ótimas as turmas. No ano passado a gente só conseguiu uma turma de primeiro ano, com cinquenta e poucos alunos, e no final ficou com quarenta e poucos (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 1)

O desafio é exatamente isso, pessoas que às vezes trabalham pra ajudar o pai e precisam ficar o dia inteiro na escola por que ou ficam dessa forma estudando no semi-integral ou ficam sem estudar por que não há e no município, ou seja, no na a escola estadual no município não oferece ensino regular só Travessia que funciona a doze quilômetros (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 1)

Tal compreensão pode acabar fazendo com que “estar na escola” se torne em um momento chato e cansativo, uma vez que 38% alegam que a resistência por parte das famílias e dos estudantes é um dos desafios que foi enfrentado logo nos primeiros anos de implantação, de modo que a ampliação da jornada era percebida como mais tempo de escola e na escola conforme apontam a fala abaixo:

os alunos chegam aqui com uma ansiedade bem grande, uma expectativa muito grande e acabam se frustrando. A gente percebe isso: os alunos acabam se frustrando quando chegam na educação integral por que eles esperam algo diferente e a gente muitas vezes nem tem como fazer (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

Vale salientar que é comum às duas comunidades o entendimento das famílias de que os filhos devem estar inseridos no mundo produtivo do trabalho uma vez que faz parte da cultura da região que os filhos ajudem os pais na manutenção e sustento de suas casas. Fica evidente nas falas dos professores de que muitos estudantes abandonam a escola em virtude da necessidade de trabalhar para ajudar os pais no sustento da casa. Tal contexto pode ser um elemento que contribui para a resistência das famílias em relação à escola de tempo integral, ou mesmo semi-integral.

Percebemos a preocupação dos professores em relação a como deve ser a ampliação do tempo e que tal ampliação requer o desenvolvimento de atividades diversificadas, inovadoras e atrativas para que o estudante goste de estar na escola. De acordo com Coelho (2009, p. 93), “entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-estudante”.

Desta forma, na medida em que se amplia o tempo de permanência na escola deve-se

levar em consideração a qualidade pedagógica do tempo e dos espaços a fim de que as práticas desenvolvidas no interior das escolas não se tornem obsoletas.

Outro fator que contribui é a falta de opção para cursar o Ensino Médio nestes municípios apontado por 15% dos entrevistados. Esse fator vai desde o ponto de o estudante estar fora da escola, bem como no que diz respeito aos estudantes que estão na Escola de Referência, mas não por opção e sim por falta de opção. A transformação da escola regular em Escola de Referência fez com que as turmas de Ensino Médio Regular fossem extintas gradativamente de modo que a demanda existente passou a ser atendida apenas nas turmas de jornada ampliada. Exceto nos casos em que os estudantes são maiores de idade que são atendidos nas turmas de correção de fluxo, como colocado pelos entrevistados.

Por outro lado, aos estudantes que já não eram o público-alvo do “novo modelo” de educação em Pernambuco, restam duas alternativas: procurarem escolas regulares em cidades mais afastadas de sua residência ou ficarem à margem do processo educativo, no caso dos municípios que apresentam apenas uma escola de ensino médio. De acordo com os relatos, há evidências de que existem estudantes na faixa etária de atendimento das Escolas de Referência que estão fora da escola do mesmo modo que existem os que estão nas salas de aula, mas a contra-gosto por não quererem estar nela. Tal evidência confirma a hipótese levantada por esta pesquisa de que as ações de expansão das Escolas de Referência, do modo como vem ocorrendo, não garante o atendimento da totalidade dos estudantes.

Sellaro (2009) advertia que um dos problemas que permaneceriam como desafio para a efetivação de políticas para a educação passava, sobretudo pelo viés de avaliação prévia e do diagnóstico que as mudanças poderiam indicar:

A educação estava entre os pontos críticos do seu governo, daí a legislação abundante tentava regulamentar o ensino, nos moldes propostos nas constituições federal e estadual, fato que se repetiu nos governos subseqüentes. Mas as mudanças que se sucediam eram propostas sem uma avaliação prévia, sem um diagnóstico, ressentindo-se da falta de acompanhamento e controle que apontassem os rumos a serem seguidos e as formas de fazê-lo. Apesar dessa realidade, é possível caracterizar na gênese e na tramitação da legislação educacional: como os desafios educacionais eram percebidos; as soluções, por meio das quais se pensava enfrentá-los; que interesses representavam os grupos envolvidos nas discussões; e como se dava a correlação de forças que fazia vitorioso um dos projetos defendidos (SELLARO, 2009, p. 82)

Outro desafio que se destaca foi levantado por 15% dos entrevistados que relataram a falta de recursos humanos e de apoio pedagógico como um dos fatores que interfere no funcionamento da escola, ao passo que 7% alegam que a falta de capacitação profissional

descaracteriza e interfere na qualidade do profissional que está atuando na Escola de Referência conforme percebemos nos relatos abaixo:

eu acho que primeiro, pra implantar a escola integral, deveria se pensar numa estrutura adequada da escola... Deveria se pensar numa estrutura pedagógica também por que a educação integral deveria ter mais pessoas dedicadas à escola a gente só tem a gestora, Desde que a escola integral foi implantada nesse município a escola só trabalhou apenas com o gestor e a secretária. Não tem um apoio, agente não nunca teve educador de apoio na educação integral, o professor fica solto. Então, eu acho que precisa de tudo isso, ver a questão da estrutura e a questão de qualificar o professor (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

A falta desse apoio pedagógico, a falta de organização em relação à questão do planejamento pra que algumas coisas aconteçam e fluam. Vamos dizer assim, num mesmo, num mesmo caminho... (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

Bem a escola de referência pra mim era uma escola que fosse mais bem como é que se diz... Além do espaço físico, também o profissional que ali estivesse vivesse constantemente se capacitando, em treinamento com o pessoal, que acompanhasse bem como o coordenador (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2).

A ausência de profissionais que atuem no setor pedagógico dessas escolas é levantada como um agravante para o alcance dos objetivos da política uma vez que, nas duas unidades analisadas, não identificamos a existência de Educador de Apoio ou outro profissional que atue diretamente no apoio à prática docente, de modo que aos gestores escolares também é atribuída essa função de dar um apoio “emergencial”, no que diz respeito ao repasse de informações ou mesmo indicam um caminho a ser seguido.

Vale ressaltar que no período de realização das entrevistas foi informado pelos professores e pelos gestores que receberam autorização da Gerência Geral do Programa de Educação Integral para que uma professora de cada escola fosse realocada na função de Professora de Apoio, na tentativa de oferecer um suporte aos professores. Entretanto, dado o tempo de realização das entrevistas ter se dado logo no início do ano letivo de 2016, não tivemos como colher relatos sobre a contribuição desse profissional para a melhoria da qualidade do atendimento aos professores, embora fosse evidente a expectativa dos entrevistados para que a melhoria pudesse acontecer.

Chama atenção que 7% dos professores entrevistados apontam que o financiamento é um desafio que se coloca para manter a Escola de Referência funcionando dentro dos padrões estabelecidos conforme aponta a fala abaixo:

O desafio maior é a parte financeira. Outro desafio não tem por que professor tem aluno. Tem só o desafio é a parte financeira (Trecho da entrevista – Professor 6, EREM 2).

Nos documentos analisados não identificamos informações que digam respeito aos valores destinados ao financiamento do Programa de Educação Integral. Segundo Henry (2008), os custos com as Escolas de Referência são calculados com base no Projeto Piloto do CEEGP na qual define como padrão para as escolas que passarão a compor esse novo modelo a seguinte estrutura:

1 – Corpo docente: 1000 alunos; 2 – Corpo docente: 33 professores; 3 – Direção e Coordenação Pedagógica: 3 gestores/coordenadores; 4 – Secretaria, administração, biblioteca e laboratórios: 6 funcionários; 5 – Serviços gerais, manutenção, limpeza e vigilância: 10 funcionários (p. 102).

Além disso, os investimentos implicam apenas as despesas com a aquisição de equipamentos e acervos para os espaços a serem criados com a transformação. Investimentos em relação à estrutura física não são considerados uma vez que as escolas passam a funcionar em prédios já existentes, sendo necessárias apenas obras para adaptação de espaços a serem criados para atender ao novo modelo.

4.6 A implantação de uma Escola de Referência em cada município: Da participação e consulta à comunidade

Os entrevistados relataram que não houve consulta à comunidade acerca da implantação da Escola de Referência no município. Daí emerge na fala dos entrevistados que essa pode ser uma das causas da pouca aceitação por parte das famílias e dos estudantes nos primeiros anos de implantação, conforme abaixo:

A questão, primeiro: a aceitação, por que a comunidade não foi consultada, mesmo eles sabendo, compreendiam que era uma coisa boa, mas estava na compreensão do que vinha a ser por que alunos e pais só pensavam no tempo, no tempo que tinha que passar na escola ((risos)) e não pensavam que esse tempo a mais é um tempo pra você, pra o seu filho, pra o seu jovem estar se formando né? Formando enquanto cidadão (...) a família compreender a filosofia da escola, compreender que a escola estava ajudando na formação. Veja a família não compreender que o estudante está na escola e ele deve permanecer o horário integral (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

No que tange a questão da não aceitação por parte das famílias alguns

questionamentos são suscitados como consequências: A falta de oportunidade para opinarem se queriam ou não que a única escola do município fosse transformada em escola de referência? Ou mesmo, pode ser pela falta de compreensão do que esse tempo a mais na jornada representa um ganho para a formação do filho/estudante? A pouca compreensão da família sobre o que é uma educação integral? A forma como a transformação ocorreu – a partir de tal data essa escola é de referência e a matrícula deve ser em educação/tempo integral?

Podemos considerar que a ausência da participação da comunidade escolar e dos órgãos colegiados sobre a implantação da escola pode ter refletido diretamente na resistência da comunidade em aceitar ou não o novo modelo. A implantação pegou a comunidade de surpresa e a falta de consulta à comunidade foi um desafio para a aceitação da escola nos primeiros anos de funcionamento. De acordo com Arelaro (2007, p. 903),

A “pressa” nas decisões de políticas públicas compromete esse processo democrático – sempre mais lento – de consulta aos envolvidos. Não se trata de defender um “basismo” inercial, em que a consulta à população signifique um atrofiamento permanente de qualquer decisão rápida da gestão pública, mas de se admitir que a euforia pelos planejamentos de políticas públicas “baixados por decretos” é inócua, pois ineficaz, uma vez que em pouco tempo esses planos caem no esquecimento.

A ampliação do número de EREMs, enquanto materialização de uma política pública para a educação, não parecem plausíveis de uma melhoria da qualidade da oferta, uma vez que os aspectos sociais, econômicos e culturais dos municípios onde as escolas estão inseridas não são considerados como elementos para mudanças em relação à realidade das escolas para o ensino médio

Sobre as Escolas de Referência, os dados levantados nos levam a refletir sobre a existência de condições de infraestrutura, recursos humanos e financeiros que as escolas da rede estadual de ensino e, conseqüentemente, os municípios, têm para garantir o funcionamento do Ensino Médio em padrões mínimos de modo a atingir os objetivos propostos e garantir a execução das metas projetadas.

4.7 Sentidos e funções da EREM

Nessa categoria, emergem os significados atribuídos pelos atores às Escolas de Referência de modo a evidenciar qual a função que uma escola nesse modelo representa para a comunidade. As subcategorias que foram frequentemente citadas como funções da Escola

de Referência foram: *Formar o cidadão; Preparar para o ENEM, vestibulares e para o mercado de trabalho; Desenvolver suas potencialidades.*

Quando perguntados sobre, **quais as principais funções da Escola de Referência em Ensino Médio** 53% responderam que formar um cidadão é a principal função, de acordo com os relatos abaixo:

É formar um cidadão consciente, com uma boa aprendizagem e capaz de enfrentar o mercado de trabalho ou em um novo grau de estudo, numa faculdade quem sabe... (Trecho da entrevista – Professor 1, EREM 1)

As principais funções como eu já falei é formar um cidadão pleno, consciente, íntegro onde ele saia daqui capacitado para viver em sociedade, com as diferenças existentes no mundo atual e para que ele possa ser inserido no mercado de trabalho sem dificuldades que possa assim ajudar no crescimento da nossa sociedade, uma sociedade mais justa né? Numa sociedade mais igualitária (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 1)

Primeiro é a formação efetiva e integral do cidadão do aluno cidadão não é? É sair dessa escola com uma propriedade para enfrentar, concorrer, sair daqui e ir para a universidade, arrumar um trabalho (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 1)

A concepção de educação do Programa de Educação Integral se apóia no entendimento de que a escola deve ser um espaço que favoreça outros tipos de conhecimento, para além dos conhecimentos sistematizados pela escola.

Isso significa dizer que para conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo e acessar de forma plena a realidade de sua existência, o homem não pode valer-se apenas do conhecimento racional, ou Logos. Ele necessita abrir-se a outras formas de conhecimento ligadas às demais dimensões que estruturam o ser, conhecidas como dimensões ontológicas (PERNAMBUCO, 2013b, p. 5).

Tal concepção favorece o desenvolvimento dos jovens estudantes do Ensino Médio procurando articular os fins e os meios da ação educativa, com base nas concepções sustentadoras da Educação Interdimensional (COSTA, 2008): a Visão do Homem, Visão do Mundo e a Visão do Conhecimento.

Na sequência, a preparação para o ENEM, os demais vestibulares e para o mercado de trabalho aparecem nas falas dos entrevistados com 38%, conforme demonstra as falas abaixo:

Olha a função é preparar o aluno para o Sistema Seriado de Avaliação, os vestibulares e o ENEM. A nossa meta é preparar esse aluno para o ENEM e, mesmo que ele não queira, há todo um empenho da escola, dos professores para que incentivar a fazer o ENEM, entrar numa universidade (Trecho da

entrevista – Professor 2, EREM 2)

De acordo com o que a gente é instruída do que a gente é cobrado a principal função é aprovar os alunos nos... Vestibulares no nos no ENEM... Eu acho que a função (ênfatisa) da forma como a gente é cobrada é essa eu acredito que a função de fato deveria ser outra... Deveria ser uma formação mais integral mesmo a formação do aluno como cidadão formar a parte cultural trabalhar além do conteúdo proposto no currículo. (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

É preparar os alunos, fazer com que eles entendam a responsabilidade deles né? De fazer o melhor pra que eles entendam essa responsabilidade de estarem aqui, de que não é à toa. Estar numa escola integral não é só pra eles não estarem em casa, mas o propósito é justamente pra que eles enriqueçam no conhecimento pra que eles tenham mais oportunidade (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 2)

As funções... A gente diz que a escola de referência pode levar o aluno, pode preparar o aluno tanto pra concorrer e chegar em uma universidade como também pra formação profissional, preparar para o mercado de trabalho. Eu acho que, no momento, esse mercado de trabalho foge um pouco e, acho que não sei, mas a nossa (escola) não está cumprindo com esse papel não. Com relação à universidade eu acho que a gente está mais focada do que mesmo no mercado de trabalho (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2)

A partir do relato dos professores, percebemos que a rotina das Escolas de Referência passa a mudar, sobretudo, no que diz respeito aos resultados a serem alcançados. O foco passa a ser a preparação dos estudantes para os processos seletivos de acesso às universidades e, conseqüentemente, a aprovação desses estudantes. As EREMs precisam apresentar resultados satisfatórios também nas avaliações externas, como SAEB e SAEPE, de modo que acreditamos que os entrevistados que citaram a preparação para os vestibulares como uma função das escolas, o fizeram tendo como base as orientações e cobranças a qual são submetidos, o que fica evidente no trecho da entrevista concedida pelo *Professor 3*, da *EREM 2*.

Para 23% dos entrevistados, a função da EREM é desenvolver as potencialidades do estudante de modo que atinjam novas oportunidades seja no ensino superior, seja no mercado de trabalho. Essa perspectiva de resultados leva a uma busca pela qualidade, pela excelência, pela referência, muitas vezes revelada através de números e, conseqüentemente, pelo ranqueamento das escolas. A representação dos professores sobre a função que uma Escola de Referência é a de que é uma instituição que é “medida” pelo número de estudantes que entram no ensino superior, ou pelo desempenho obtido nas avaliações externas.

Quando perguntados sobre, **como você descreve uma Escola de Referência em Ensino Médio** dois elementos foram frequentemente relatados: *estrutura física e formação de*

professores que ratificam os resultados encontrados na categoria desafios.

Para 53% dos entrevistados uma escola deve ter uma *estrutura física* adequada para ser considerado de Referência, que pudesse atender de modo mais confortável o público é evidenciado nos relatos abaixo:

Pra ser de referência o próprio nome já tá dizendo re-fe-rên-cia. Tem que ter laboratório de matemática, de física, de química, quadros óticos por que aí ficaria de Referência. Ter uma boa alimentação para os alunos, aula de música, de dança, de balé. Não sei, mas acho que isso seriam atividades extras né? Uma escola de referência tinha que ter quadra para esportes se não, não é de referência. Uma escola de segundo grau com quadro negro, livro, cadeira isso toda escola tem... Não é escola de referência (Trecho da entrevista – Professor 6, EREM 2)

Então, eu acho que essa escola ainda tá aqui nos meus sonhos. Agora, a minha eu ainda não posso considerar que seja a escola que eu sonhei de referência (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2)

No que se refere à *formação de professores*, 53% apontam que a Escola de Referência deveria primar pela qualificação do corpo docente de modo que se tornasse em mais um diferencial para o novo modelo, conforme percebemos nas falas abaixo:

Uma escola de referência é a escola que possui e desenvolve um ensino num maior número de aulas (riso). Temos a questão do maior número de aulas que deveria acontecer um ensino diferenciado. Infelizmente a gente sabe que não acontece. Deveríamos ter um acompanhamento pedagógico diferenciado também pra ver esse trabalho que o professor vai realizar. As formações deveriam ser na verdade voltada para esse ensino. Nós caímos no ensino integral ou nos inscrevemos para o ensino integral e acontece um fórum anualmente, mas não acontecem outras formações. Então, a escola de referência deve ser aquela escola que oferece um ensino diferenciado (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

Eu a quero melhor, oferecendo cursos pra que eu possa melhorar os conhecimentos com capacitação, por que às vezes a nossa formação quando ela vem acontecer é no final do bimestre (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2).

Para os professores, a qualidade da Escola de Referência perpassa a formação do corpo docente para que de fato corresponda a uma nova proposta de ensino que caracterize como de Referência. A pouca regularidade das formações oferecidas pelo Programa de Educação Integral, geralmente ocorre uma vez por ano, no formato de fórum, do qual todos os professores das EREMs participam. Entretanto, devido à amplitude do evento e do quantitativo de pessoas que participam, chegam a se tornar mais um encontro de professores do que mesmo de formação. A falta de formações voltadas para o viés pedagógico, que tragam

orientações a respeito de como deve se dá o trabalho no interior das escolas, que reforcem a concepção de educação integral preconizada pelo PEI é entendida pelos professores como um elemento que compromete o trabalho docente.

Nesse sentido, Ball (2005) afirma que a incerteza é uma característica da performatividade tendo em vista o conjunto de padrões, medidas, comparações e metas que relacionadas a essa tecnologia.

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição (p. 549).

Ausência sentida por 3% dos professores é a de recursos humanos adequados para o funcionamento da escola, principalmente nos espaços como laboratório de informática e biblioteca escolar, de acordo com os relatos abaixo:

É essas coisas que precisam ser reajustadas nós temos um laboratório com não sei quantos computadores, não sei quantos tablets, um daquele móvel deve ter vinte e não sei quantos tablets, mas não funciona por que não tem alguém que vá lá, que fique lá pra tomar conta. O número de funcionários de uma escola é pouco, não é suficiente para gerenciar, administrar uma escola. Uma secretária e um diretor não podem fazer todo o trabalho que deveria ser dividido para outras pessoas. Alguns funcionários já são cedidos pra prefeitura e outros não existem como é o caso do laboratório (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2)

Embora os professores relatem que a falta de formações e de profissionais de apoio à prática pedagógica possam interferir no alcance de resultados melhores, dentre os entrevistados 38% aponta que a Escola de Referência pode ser descrita como uma escola que tem um ensino diferenciado. Tal condição evidencia que, mesmo com tantas ausências, o ensino oferecido à população é de qualidade.

Quando perguntados **Como avaliam as ações da Escola de Referência em Ensino Médio na comunidade escolar após 03 (três) anos de implementação** os entrevistados indicam que as EREMs atendem satisfatoriamente às expectativas.

Quadro 13 – Avaliação das Ações das Escolas de Referência

Escolas	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
EREM 1	20 %	80%	-	-
EREM 2	25%	75%	-	-

Mesmo diante de todos os relatos de desafios enfrentados pelas Escolas de Referência desde a implantação, estas representam para as comunidades um avanço no sentido da melhoria da qualidade da educação dos municípios analisados, conforme se apresenta nas falas abaixo:

Eu considero muito boas mesmo... Mesmo com todos os desafios que a gente teve que enfrentar todas as dificuldades, a escola atendeu e cumpriu com as suas metas, a escola cumpriu com o seu assim o seu objetivo e eu tenho certeza que a comunidade também está satisfeita com o trabalho da escola. Claro que nós queremos mais, mas diante de todas as condições que a escola teve e tem nesse período ela não poderia oferecer resultado melhor (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

Bom. Não vou dizer ótimo por que sabemos, como eu disse desde o início, faltam algumas condições. Então, por mais que se queira a gente sabe que não vai ser assim cem por cento, mas tem sido muito bom. O esforço, a preocupação de gestores, professores e até os próprios alunos quando começam a se sentirem com esse compromisso (Trecho da entrevista – Professor 4, EREM 1)

A avaliação que eu faço é positiva de qualquer maneira melhorou, como eu já disse, melhorou a qualidade do ensino. De fato a gente manda mais alunos para as universidades, o aluno tem mais condições de competir com o aluno de escola particular com mais igualdade. A minha avaliação é essa, mas também muito por esforço do aluno. Eu não acho que seja por que a educação integral esteja funcionando como deveria não. Eu acredito muito no esforço do aluno e no compromisso do professor (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

É como eu disse: apesar de tudo isso a gente tem se esforçado pra ter um resultado bom (ênfatiza), inclusive a gente vem tendo resultados bons aqui por muito esforço. Nós não temos Coordenador nem Educador de Apoio, agora é que tem uma professora que está nos orientando em algumas coisas, mas a gente sempre ficou à vontade e cada um fazendo por que tinha que fazer, por que tinha responsabilidade e compromisso e não porque alguém estava impondo (Trecho da entrevista – Professor 8, EREM 2)

Mesmo fazendo uma avaliação positiva do alcance das ações de implementação das EREMs, os professores apontam que fariam mudanças desde a *estrutura física, no que diz respeito à ressignificação do tempo pedagógico, passando por mudanças no currículo, até as formações docentes* são elencadas nas falas abaixo:

Nesse formato só a questão de estruturar melhor por que, como eu falei, não acho positivo lançar o programa, ou seja, transformar a escola regular em escola de referência sem dar as condições básicas de a gente atender esse estudante, apesar de que eu tenho como referência esta escola (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 1)

Mudaria sim as capacitações ser por área né? Anualmente ter capacitação

por área e trabalhar mais projetos voltados em cada área (Trecho da entrevista – Professor 2, EREM 2)

Mudaria a questão de algumas coisinhas no currículo. Algumas disciplinas que eu acho que para o aluno não são interessantes eu tiraria como, por exemplo, Empreendedorismo eu não acho que tenha proporcionado muita coisa para os nossos estudantes não até por que a o programa de Empreendedorismo trabalha muito distante da nossa realidade. Eu substituiria uma disciplina como Empreendedorismo por uma disciplina como Redação, por exemplo, já que o objetivo é aprovar no ENEM. Seria muito mais proveitoso para o nosso estudante (Trecho da entrevista – Professor 3, EREM 2)

Essa falta de formação para o professor ainda sinto isso o distanciamento, por exemplo, professores da mesma disciplina que não se aproximam, não discutem sobre o que estão fazendo. Vamos dizer assim: o dia que seria de estudo, de preparação, de planejamento ainda é cada um pro seu lado. Não há muito uma interação na área de exatas, posso falar sobre isso porque é na minha área (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

Se eu mudaria? Acho que mudava sim se eu estou dizendo que precisava melhorar teria que mudar né? Teria que fazer alguma coisa desde o espaço físico dela que é bonito, organizado, tem limpeza é um espaço agradável, mas como eu digo: se ela for passar a ser integral ela não vai comportar a demanda. Então, já teria que ter outra escola do estado que não fosse de Referência. O governo já poderia construir uma escola que não fosse de referência por que no momento quando essa escola não comportasse esses alunos não ficariam aí sem um local pra estudar (Trecho da entrevista – Professor 5, EREM 2)

De uma maneira geral, percebemos na análise dos dados que os professores estão inseridos na cultura do gerencialismo e a tecnologia da performatividade se evidencia na medida em que todo o fazer pedagógico é traduzido em números, em metas a serem perseguidas e, conseqüentemente, alcançadas. Mesmo sem um direcionamento claro buscam constantemente interpretar a política posta nos documentos oficiais e a reinterpretam na prática cotidiana.

Em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (BALL, 2005, p. 548).

A tecnologia da performatividade, associada ao gerencialismo, acabam remodelando a prática do professor, até mesmo em sala de aula, e todo o foco do trabalho docente passa a ser direcionado para a obtenção de resultados. Nesse sentido, fica evidente nas entrevistas que os professores que compõem o universo das escolas modelo são impactados com a introdução dessas tecnologias no cotidiano escolar.

4.8 A gestão nas Escolas de Referência em Ensino Médio

A escola, sobretudo a pública, tende a acompanhar o processo de mudança gerencial que ocorre em outros segmentos. Por sua dinâmica, a escola é a instituição com a qual a população tem o contato direto com o serviço prestado pelo Estado e em torno dela se geram expectativas com relação à sua função social e como atua para a transformação da sociedade. À escola cabe redefinir o seu papel e sua relação com a comunidade à qual presta o serviço de modo a construir um padrão educacional mais equitativo.

Nesse contexto, podemos situar a teoria da Convergência das Políticas Educativas (BALL, 2001) no sentido de que o Estado não está inteiramente a serviço da política internacional, porém também não se apresenta isento de tais influências. A teoria defendida por Ball revela que existe um processo no qual a convergência das políticas educativas acontece mesmo em países com histórias políticas distintas. Esclarece que a convergência não se dá de forma simples, ou seja, com a implementação das mesmas políticas, sejam elas de estrutura, de currículo ou de pedagogia, em países diferentes, mas diz respeito, principalmente, à convergência de paradigmas baseados em princípios e tecnologias comuns, além de mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem.

O autor toma como referência o paradigma da gestão pública proposto pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE³¹, em especial o relatório de 1995, que se constitui um resumo das reformas da gestão ao mesmo tempo descritiva e prescritiva. Algumas das principais características das reformas proposta pelo novo paradigma são: a atenção focada em resultados em termo de eficiência, eficácia e qualidade; substituição de estruturas organizacionais centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados; maior ênfase da eficiência dos serviços prestados pelo

³¹ A Organização atua nos âmbito internacional e intergovernamental e reunindo países mais industrializados do mundo e países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia. Os representantes efetuam o intercâmbio de informações e buscam o alinhamento de políticas visando potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. (<http://www.sain.fazenda.gov.br>)

setor público; e fortalecimento das habilidades de estratégias do poder central de modo a responder aos desafios externos e interesses diversos de maneira automática, flexível e com redução de custos.

Com as reformas, um conjunto de tecnologias que se relacionam com mercado, gestão e performatividade são elementos chaves nas reformas das organizações uma vez que não são apenas estratégias de des-regulação, mas sim processos de re-regulação no sentido de que não representam a abdicação do estado dos mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de uma nova forma de controle, ou seja, uma nova relação entre o Estado e o setor público. Em outras palavras, Ball (2001) define o novo paradigma como “um pacote” de reformas, uma vez que, podem: em primeiro lugar, enfatizados ou relegados a segundo plano, e em segundo lugar, não se prendem apenas “à introdução de novas estruturas ou incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores” (p. 105).

Tais características colocam o gestor como figura central desse novo paradigma. Para Ball (2005), as reformas educacionais implicam em mudanças nas identidades das organizações e o papel do gestor passa a ser redesenhado como sendo o responsável por influir nos demais indivíduos uma cultura pautada na performatividade e no gerencialismo de modo a fazê-los com que se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização.

Contudo, um dos aspectos mais cruciais do ímpeto reestruturante, que tem implicações óbvias no escopo e na finalidade do papel do professor, são as mudanças que estão sendo realizadas no foco, âmbito e finalidade do papel do diretor (líder de professores). A reestruturação geralmente envolve a troca de uma ênfase administrativa para uma ênfase no diretor como um instrutor, e, mais recentemente, um líder transformador (p. 98).

Nesse sentido, os gestores tornam-se líderes que expressam a constante atenção com a qualidade e a busca por resultados de excelência. É nesse segmento da escola em que a incorporação do novo gerencialismo se aplica com maior intensidade. Durante a realização das entrevistas, percebemos elementos da cultura empresarial presentes nas falas dos gestores tais como: *monitoramento, metas da escola, qualidade da educação*. São traços da cultura do gerencialismo e da performatividade que se entrelaçam no cotidiano da escola e da prática gestora.

Em consonância, Gaulejac (2007) argumenta que as práticas de gestão tratam de definir orientações estratégicas, sendo o gerente o responsável por otimizar as relações entre os elementos necessários para uma ação coletiva:

A ideologia gerencialista apresentaria menos atração se não tivesse associada a valores como o gosto de empreender, o desejo de progredir, a celebração do mérito ou o culto da qualidade. Valores positivos que vem de encontro às aspirações humanas profundas e dificilmente contestáveis (p. 85)

No gerencialismo, as atividades humanas se traduzem em indicadores de desempenho que constituem uma representação do humano como um recurso a serviço da empresa. A fala da Gestora 2, revela que essa condição está presente no interior da gestão das Escolas de Referência:

A gestão de uma escola de referência é árdua. Eu chego às sete horas da manhã e, geralmente, saio às sete da noite. Almoço na escola, fico até às sete da noite aguardando para receber o Travessia e o Projovem a noite. Ai, quando eu vejo que chegou, que está todo mundo ok, que tem o pessoal de secretária que fica tomando de conta do resto da noite. Não tem como continuar, mas é uma gestão desafiadora, é uma gestão também que a gente aprende muito (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Percebemos que assumir a gestão de uma escola desse porte está para além de conduzir os processos propriamente administrativos e financeiros como em qualquer outra organização. É mais que isso. É um modelo de gestão que requer do profissional dedicação exclusiva. Implica em assumir um caminhar por vezes solitário, uma vez que se centra na figura do gestor como agente responsável por liderar as demais equipes, por envolver todos os segmentos da escola para o bem estar da instituição.

Nas escolas analisadas, o caminhar é literalmente solitário uma vez que o quadro de recursos humanos é bastante reduzido. Quando perguntados sobre **a composição da Equipe Gestora**, os entrevistados fizeram relatos que evidenciam a ausência de profissionais que poderiam contribuir para a gestão dessas escolas:

Apenas uma professora de apoio que não é coordenadora, não é Educadora de Apoio, é apenas professora de apoio que o Programa de Educação Integral cedeu, tirou ela da sala de aula para ficar como apoio. A escola não tem secretário, nem analista, só tem um assistente administrativo... Temos em torno de trezentos e vinte alunos no semi-integral. Temos três turmas de primeiro ano, uma turma enorme de segundo ano e três turmas de terceiro ano (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

A composição? A Escola de Referência por ser de re-fe-rên-cia (ênfatisa) era sim que necessitava de um Gestor Adjunto que não temos. Eu atuo sozinha como gestora. Tem a secretária que não é lotada no Programa de Educação Integral ela é secretária do regular, mas ela atende todas as necessidades da escola. Então trabalhamos apenas nós duas para toda a escola. Não temos Educador de Apoio. Este ano eu estou com uma professora no apoio pedagógico que consegui com a Regional (de ensino)

este ano, mas a escola desde que iniciou como semi-integral que ela não tem: Educador de Apoio, ela não tem Gestor Adjunto, tem o Inspetor e Analista Educacional, mas eles são cedidos ao município. Então dificulta a parceria e aí dificulta o avançar (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Vale ressaltar que o modelo de governança adotado pelo Programa de Educação Integral redefine a organização administrativa e pedagógica das Escolas de Referência. Entretanto, na prática, a estrutura da equipe gestora passa por alterações em sua composição que, do ponto de vista dos atores gestores, podem influenciar diretamente no alcance dos resultados esperados de uma Escola de Referência. Enquanto que nas escolas regulares a equipe gestora é composta pelo Gestor, Gestor Adjunto, Secretário e Educador de Apoio, nas Escolas de Referência a figura do Gestor Adjunto não existe.

Gaulejac (2007) afirma que ao passo que a lógica da produção cede espaço para a lógica financeira, as mudanças ocorridas no interior das empresas se intensificam e as relações entre o trabalho e o capital, aparentemente equilibradas, acabam por se endurecer.

A gestão do pessoal e das relações sociais é substituída pela gestão dos recursos humanos. Os efetivos são considerados como um custo que convém reduzir de todos os modos, uma “variável de ajustamento”, que é preciso flexibilizar ao máximo, a fim de se adaptar às “exigências do mercado”. Adaptabilidade, flexibilidade, reatividade tornam-se as palavras de ordem de um “bom” gerenciamento dos recursos humanos (GAULEJAC, 2007, p. 45).

Na EREM 1, a escola possui apenas o gestor e um auxiliar administrativo à frente da escola não dispondo de Secretário, de Educador de Apoio ou profissionais como que atuam na Biblioteca Escola, Laboratório de Informática por exemplo. Na EREM 2, a gestora conta com a Secretária e 3 Auxiliares Administrativos. Do mesmo modo que na EREM 1, não dispõem de profissionais que atuam no trabalho pedagógico da escola.

Assim como Gaulejac (2007), Ball (2005) complementa que as reformas educacionais implicam em uma redefinição dos papéis dentro das organizações uma vez que o gerencialismo e a performatividade, como tecnologias a serviço da reforma, ao serem instaladas alteram, inclusive, por meio do uso de uma nova linguagem que passa a descrever os papéis e relacionamentos:

as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. (...). Essas linguagens falam por nós, transformam-nos em um léxico de ordem e clareza. Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são

transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho (p. 546).

Desse modo, um questionamento emerge: A redução no número de profissionais pode ser um elemento dificultador da implementação da política uma vez que a ampliação da jornada requer a atuação de outros profissionais a fim de que não haja sobrecarga de trabalho e os espaços e tempos pedagógicos sejam melhor aproveitados? Nas EREMs analisadas percebemos que essas ausências podem comprometer o andamento dos trabalhos.

Ainda sobre o quadro de pessoal das EREMs, outro aspecto que chama atenção diz respeito ao elevado número de professores com vínculo de trabalho temporário atuando nas Escolas de Referência. Conforme discutido anteriormente, cerca de 78% dos professores que atuam nessas escolas possuem vínculo temporário. Quando perguntados sobre **quais os desafios que se destacam na implantação e implementação da Escola de Referência em Ensino Médio** os gestores apontaram:

Uma seleção melhor do corpo de professores, uma vez que trabalhamos com professores com contratos temporário, buscando uma forma de efetivar esses professores. Através de concurso obviamente. A escola tem em torno de vinte e três professores, cinco efetivos e dezoito temporários (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Então, são desafios contínuos. Sem falar também o que o professor tem que ter sua disponibilidade para está só nessa escola... né? O professor tem folga uma manhã e uma tarde, fora isso ele tem que está disponível para a escola. Então, são dificuldades que a gente vai se adaptando a ela no decorrer do ano (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Assim como para os professores, os gestores também apontam esse aspecto como um desafio a ser enfrentado pela gestão tendo em vista que a rotatividade de professores devido ao tipo de vínculo de trabalho gera uma disparidade entre os professores dentro de uma mesma rede de ensino e isso implica em uma descontinuidade da política, além de evidenciar a precariedade das relações de trabalho para uma escola tida como “modelo” a ser seguido.

Nessa perspectiva, Gaulejac (2007) esclarece que a lógica que se apresenta põe o gerenciamento entre o capital e trabalho, de forma que o desempenho e a rentabilidade colocam o sistema de produção em uma linha tênue: Por um lado a rentabilidade e o desempenho são colocados como elementos medidos em curto prazo, por outro lado a produção deve fluir em tempo exato, com gerenciamento imediato, sem atrasos e com fluxo tenso. Em suas palavras, “trata-se de fazer sempre mais, sempre melhor, sempre mais rapidamente, com os mesmos meios e até com menos efetivos” (p. 45).

Quando perguntados se a **Comunidade Escolar e o Conselho Escolar foram consultados acerca da implantação**, na EREM 1, o Gestor 1 informou que não estava na escola quando a mesma foi implantada não podendo afirmar se ocorreu ou não a consulta. Na EREM 2, a Gestora 2 relatou que houve reunião com os pais e professores com a finalidade de informar sobre a transformação da escola. Destacamos a fala da Gestora abaixo:

Olha, eu não sei por que eu já cheguei e a escola já estava como Referência. Não sei se houve uma consulta prévia ou se foi implantada sem nenhum tipo de consulta, mas creio que sim pelo menos por parte dos professores e alunado creio que sim (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Quando perguntados se **Houve atividades realizadas antes do processo de implantação da Escola de Referência em Ensino Médio para apresentação da proposta** os gestores responderam da seguinte maneira:

Houve, assim, como o Programa permite. Vieram professores de uma escola de outro município fazer uma espécie de acolhida. Eles apresentam a proposta da Escola de Referência. Professores, gestores e alunos e parte do conselho escolar (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Houve seleção do profissional. Primeiro, eu não iniciei logo em dois mil e onze, mas os outros colegas sim. Houve a seleção de currículo, entrevista e uma prova pra poder o profissional ser selecionado de acordo com o Programa. Depois eu passei pelo mesmo processo também, eu e os demais efetivos que entraram em dois mil e doze (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Assim como ocorreu com os professores, os candidatos à gestão das EREMs também passaram por processo seletivo específico. No que diz respeito à escolha dos gestores, tanto o Gestor 1 quanto a Gestora 2 afirmam que passaram por um processo de seleção, semelhante ao dos professores, que teve início com o Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, que é um curso de aperfeiçoamento de 180 horas pelo qual todos os professores que tivessem interesse em concorrer ao cargo de gestão deveriam participar.

O curso foi instituído por meio do Decreto Estadual nº 38.103/2012 como política de formação de diretor escolar e se constitui como a etapa formativa e seletiva do processo de escolha de dirigente escolar.

Tem por finalidade desenvolver ações diagnósticas, formativas e avaliativas com o objetivo de contribuir na formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto da escola, assegurando que cada estudante atinja o seu potencial e cada escola se transforme em uma excelente escola.

O curso foi desenvolvido em parceria com a Universidade de Pernambuco - UPE, instituição responsável pela elaboração da estrutura pedagógica do curso e da formação, além de emitir a certificação dos cursistas concluintes. Ao final, os professores que concluíram o curso com êxito foram submetidos a uma avaliação de conhecimentos específicos sobre gestão escolar abordados durante o curso de aperfeiçoamento que constitui a segunda etapa do processo. Tal etapa tinha por objetivo certificar os cursistas tornando aptos aqueles que atingissem média igual ou superior a 7,0 para prosseguirem para a terceira etapa do processo de seleção.

Após a certificação, os cursistas que desejassem concorrer ao cargo de gestor das Escolas de Referência deveriam apresentar um Plano de Ação para a unidade escolar a qual se candidatou para ser desenvolvido em um período de um triênio. Nessa terceira etapa, o plano foi analisado por uma equipe técnica do Programa de Educação Integral juntamente com o currículo do candidato.

Na sequência, os candidatos passaram por uma entrevista realizada também por técnicos do Programa de Educação Integral. Nessa etapa, os candidatos deveriam apresentar de maneira oral os pontos destacados no Plano de Ação. Dessa etapa, foi emitida uma lista tríplice dos candidatos mais bem colocados no processo seletivo para apreciação e indicação do governador.

Convém destacar que o processo de escolha do gestor das Escolas de Referência segue as orientações estabelecidas na Portaria nº 6437/2012, que regulamenta os procedimentos, instruções e recomendações para realização do Processo Consultivo para a consulta pública para o cargo de representação de diretor. Entretanto, no caso das Escolas de Referência, essa consulta não ocorre uma vez que os gestores são indicados pelo governador do estado após divulgação do resultado do processo seletivo.

A consulta pública para gestores escolares foi implementada em Pernambuco desde o ano 2001, quando foi feita a primeira edição do Projeto Escola Democrática³², sob o formato de consulta pública e que ainda ocorre nas escolas ditas regulares. Porém, nas Escolas de Referência o modelo adotado é o da meritocracia uma vez que são considerados aspectos como avaliação de desempenho, certificação e entrevista o que distância o processo de escolha do viés democrático.

³² Conforme Santos (2011), o Projeto instituiu o processo seletivo-eletivo para a provisão do cargo de gestores escolares na Rede Estadual de Ensino, em setembro de 2001. Em abril de 2002, com o objetivo de ampliar o número de escolas participantes do Projeto, a segunda edição oportunizou que os educadores, funcionários, alunos e pais da rede estadual pudessem deliberar acerca de quem conduziria os rumos das unidades escolares por um período de quatro anos.

Quando perguntados se **Tinham conhecimento da meta e dos critérios adotados para a implantação da Escola de Referência em Ensino Médio**, embora ambos tenham participado de todas as etapas do processo de seleção e informem ter conhecimento da meta de uma EREM em cada município até 2014, informaram desconhecer os critérios para a transformação das escolas, de acordo com as falas abaixo:

Não, não poderia. Não sei detalhar quais são os critérios, sei que uma das metas do governo do estado era, até 2014, deixar uma Escola de Referência em cada município. Ai eu não sei qual foi o critério adotado para transformar em Escola de Referência (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Na parte de gestão não, mas eu acredito que os requisitos foram: a questão de espaço, a questão de adaptação pra caso um deficiente por que a escola já era toda de rampa. Houve a questão da cozinha que passou a ser terceirizada, a merenda, o portão, o serviço de limpeza. Foram essas as adaptações que aconteceram (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Então, mesmo desconhecendo os critérios para implantação da EREM, os gestores associam em primeiro lugar, que a meta de implantação de uma EREM em cada município, por si só, é um dos critérios para a transformação; e, em segundo lugar, a infraestrutura das escolas deve ser uma condição para receber o novo modelo.

Como percebemos, ao longo dessa pesquisa, tanto para professores quanto para os gestores, garantir o funcionamento dessas escolas com o padrão básico é o desafio a ser enfrentado pelas EREMs. Esse desafio se traduz nas condições de infraestrutura básica e de equipamentos que são necessários à implementação do novo modelo e que permeiam o imaginário dos atores como sendo o principal diferencial das escolas modelo. A questão da infraestrutura perpassa não apenas o universo dos critérios para implantação, como também deve ser um dos atrativos da escola.

Além disso, embora as EREMs campos de estudo dessa pesquisa funcionem em regime de jornada ampliada – semi-integral (32h/a), ao que parece não atendem plenamente aos critérios estabelecidos uma vez que a estrutura física, o quadro de pessoal e os equipamentos não acompanharam as mudanças ocorridas ou pelo menos não atendem aos anseios do que os atores consideram essenciais para o funcionamento de uma Escola de Referência. Desse modo, nos questionamos sobre *o que fez/faz essa escola ser de Referência* se não o empenho e o compromisso de professores, gestores, estudantes e demais funcionários?

Quando perguntados sobre **Qual a principal motivação que te levou a fazer parte do PEI?**, o Gestor 1 atribui a motivação às questões subjetivas como a crença pessoal na

proposta do Programa de Educação Integral como um caminho para a melhoria da educação, de acordo com os relatos:

Por que eu sempre acreditei na escola de tempo integral, na proposta da Escola de Referência em Pernambuco, uma vez que eu sempre vi a camisa da Escola de Referência. Eu acho que o caminho para a educação melhorar é pelas Escolas de Referência de tempo integral. Eu sou assim: totalmente a favor e vi a camisa da Escola de Referência (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Para a Gestora 2, assim como ocorreu com os estudantes e professores, o relato é de que teve que se adequar à Escola de Referência uma vez que, caso contrário, deveria buscar outra unidade de ensino em outro município.

A minha motivação é que eu já estava na área né? Eu sou da educação e a escola passou à integral. Então, eu tenho que me adequar a ela senão eu ficaria pra trás né? Vai ficando pra trás. Então, de imediato, se a escola tornou-se integral a gente já foi fazer o curso, se preparar, levar currículo pra também fazer parte (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Tais relatos evidenciam um nível de envolvimento dos atores no processo de reforma e como esta influência também nas relações subjetivas presentes no contexto organizacional do serviço público:

Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter (BALL, 2005, p. 547).

Nessa perspectiva, percebe-se que por um lado, o Gestor 1 tem a compreensão de que as Escolas de Referência são um caminho para a melhoria da qualidade da educação e o compromisso dele para com a escola ultrapassa os limites profissionais. “Vestir a camisa da escola” é para o gestor a expressão que define o quanto ele acredita na proposta das Escolas de Referência.

Por outro lado, para a Gestora 2, fazer parte da Escola de Referência era mais uma necessidade de adequação ao novo formato de funcionamento da escola que mesmo um interesse individual. Esse fenômeno da adaptabilidade e flexibilidade é descrito por Gaulejac (2007) na qual “o indivíduo submetido à gestão deve adaptar-se ao “tempo do trabalho”, as necessidades produtivas e financeiras. Adaptabilidade e a flexibilidades são exigidas em mão única: cabe ao homem adaptar-se ao tempo da empresa e não o inverso (p. 82).

Tais condições nos remetem ao pensamento de Ball (2005) a respeito da cultura do gerencialismo e da responsabilização no interior das organizações na qual o papel do gerente passa a ser o de incentivador dos demais profissionais, bem como assume também a função de articular e mobilizar as equipes.

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público. O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança “carismática” pré-moderna (p. 545).

Nesse sentido, quando indagados sobre o que **Consideram importante para transformar uma escola regular em Escola de Referência em Ensino Médio** os Gestores são unânimes e revelam que a estrutura física e a composição do corpo docente são as condições mais relevantes a serem consideradas na transformação de uma Escola de Referência, conforme falas abaixo:

Primeiro, teria que ter uma estrutura física, teria o corpo de professores deveria estar bem preparados, com perfil para uma Escola de Referência (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

É o que eu considero importante, eu acho, principalmente, o corpo docente né? O corpo docente tem que está aquela equipe completa, não tem como iniciar sem uma equipe completa. A estrutura também, estrutura de biblioteca, laboratório, tudo isso porque senão não caminha. Uma coisa vai dando qualidade a outra (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Assim como os professores, os gestores das EREMs em estudo também atribuem o êxito das ações no interior das escolas à estrutura física. Podemos inferir que essa condição se articula ao fato de que, no imaginário dos entrevistados, a estrutura física é a marca diferencial desse universo de escolas, é o que tornaria a Escola de Referência mais atrativa de modo a acolher melhor ao seu público. As adaptações feitas pelos gestores nos espaços pedagógicos das escolas como, por exemplo, os laboratórios, trazem alguns indícios de como a prática acaba ressignificando a política a fim de que ela seja implementada dentro dos padrões mínimos de funcionamento exigidos para as Escolas de Referência. Ocorre que quem deve garantir esse padrão mínimo de funcionamento é a própria escola – gestores, professores,

estudantes, que assumem o compromisso de fazerem uma escola de qualidade, de excelência, de Referência.

Para os gestores, a transformação também deve vir acompanhada de uma estruturação também na equipe de professores. Na representação dos gestores, os professores que estão nas Escolas de Referência precisam estar preparados e a equipe docente completa, estando dentro de um perfil que condiz com a qualidade de uma Escola de Referência. Na fala do Gestor 1, percebemos a ideia de que existe um perfil ideal do professor da Escola de Referência e que pode não está sendo evidenciado o que põe em evidencia o processo de seleção ao qual os professores são submetidos para ingressarem nessas escolas.

Tal contexto nos remete ao pensamento de Hypolito (2011, p. 68) revelando que “esta é a lógica da performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente”, e evidencia que nas Escolas de Referência existe um entendimento de que para compor esse universo os sujeitos - professores, gestores e estudantes, devem acompanhar tais transformações e atender a critérios por vezes sem sentido, mas em prol de um objetivo claro: obtenção de resultados.

Os Gestores também concordam que formar o cidadão seja a principal função das Escolas de Referência. Quando indagados sobre **quais as principais funções da Escola de Referência em Ensino Médio** os gestores fizeram os seguintes relatos:

Formar o cidadão de forma integral não só no lado profissional, mas no lado humano (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

As funções da Escola de Referência é educar o estudante para a vida, como ele tem que sair daqui: preparado para o mundo lá fora. Essa é uma das funções. Acredito que a principal função é tornar aquele aluno uma pessoa consciente, crítica de seus deveres, de seus direitos. A gente não só trabalha a questão o mundo do trabalho, mas também o ENEM, o SSA, as oportunidades que esse jovem tem na universidade. Isso a gente frisa sempre no dia a dia pra que eles saiam com um norte (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Na mesma direção, quando perguntados sobre os desafios que **se destacam na implantação e implementação da Escola de Referência em Ensino Médio**, os Gestores das EREMs elencam a resistência das famílias ao novo modelo de escola, no caso da EREM 1, ao passo que na EREM 2 o corpo docente e a estrutura física são os desafios que se apresentam, de acordo com as falas abaixo:

A resistência pela maioria dos alunos, dos pais dos alunos. Eles ainda resistem em não optar pela Escola de Referência por ser de tempo integral

ou de tempo semi-integral (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Os desafios eles são contínuos. A gente convive com os desafios, a gente tem que atingir metas, tem que pegar como eu falei alunos de fases da EJA e tentar que ele consiga atingir o nível daquele aluno que fez um Ensino Fundamental normal. Então, são desafios contínuos. Sem falar também que o professor tem que ter sua disponibilidade para está só nessa escola. São dificuldades que a gente vai se adaptando a ela no decorrer do tempo (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Embora ambos reconheçam as dificuldades para a implementação da Escola de Referência, os gestores fazem uma avaliação positiva do período de implementação. Quando perguntados sobre a **avaliação que fazem das ações da Escola de Referência em Ensino Médio na comunidade escolar dentro do período de implementação de cada escola** os relatos são de satisfação:

Eu avalio de forma bem positiva uma vez que a procura está sendo boa na escola. Nossos alunos estão buscando a universidade, principalmente, as universidades públicas. Eles estão seguindo mesmo e estão também buscando o mercado de trabalho graças à Escola de Referência (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

A Gestora 2 fala da satisfação dos pais como elemento que qualifica o trabalho desenvolvido na EREM 2, conforme relato abaixo:

A gente percebe que os pais estão satisfeitos com a escola, com o ensino né? Eles estão, na medida do possível, na escola, nas reuniões. Então, eu acredito que eles avaliam com bons olhos por que também quando eles vem fazer a matrícula dos filhos eles vem com satisfação e com prazer. Os filhos chegam dizendo meu sonho era chegar nessa escola, meu sonho era está aqui. Então eu avalio que foi muito bom isso para o nosso município (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2)

Quando perguntados se **mudariam algo na execução da política**, o Gestor 1 retoma a questão da seleção do corpo docente reforçando a ideia de que para ser de Referência a seleção garantiria essa condição, conforme percebemos abaixo:

Sim. Uma seleção melhor no corpo de professores uma vez que trabalhamos com professores com contratos temporários. Buscaria uma forma de efetivar esses professores, através de concurso, obviamente. A escola tem em torno de 23 professores 5 efetivos e 18 temporários (Trecho da entrevista – Gestor 1, EREM 1)

Segundo Hypólito (2011), a precarização do trabalho docente se configura das mais variadas formas, seja pela questão salarial, pelas condições de trabalho e até mesmo pelas

condições de estrutura física das escolas. Além disso, o autor chama atenção para outro aspecto que corrobora ou mesmo justifica a mudança proposta pelo Gestor na política de Educação Integral de Pernambuco e que se evidencia na prática e no cotidiano das escolas:

Outro aspecto é o que se refere aos contratos de trabalho. Cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino a quase cinquenta por cento da categoria. Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos, etc., todavia cada vez mais configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira (p. 69).

Vale ressaltar que os professores das Escolas de Referência, a princípio, devem ser efetivos da rede estadual de ensino e participarem do processo de seleção para ingressarem no Programa de Educação Integral. Mesmo assim, a seleção por si só não garante estabilidade do professor no Programa de modo que a qualquer momento o mesmo pode deixar de compor esse universo seja por vontade própria ou por não atender ao perfil do Programa.

Conforme observamos ao longo da pesquisa, mais de 75% dos professores que atuam nas duas escolas tem vínculo de trabalho temporário. Portanto, existem em ambas as escolas mais professores contratados por tempo determinado do que professores efetivos e que participaram da seleção, fato que pode trazer diversas implicações uma vez que uma contradição se apresenta em relação à concepção do Programa de Educação Integral em relação ao corpo docente: Com a ampliação do número de EREMs, ao passo que propõem um corpo docente composto por professores efetivos, que passaram por uma seleção para trabalharem em regime de dedicação exclusiva e em sua área de formação específica, dá abertura para que haja uma rotatividade dos professores que atuam nas EREMs com tempo determinado.

Nesse sentido, concordamos com Hypólito (2011), no tocante à precarização do trabalho docente que está associada às formas de intensificação do trabalho “pois o aumento desta implica no aprofundamento daquela. A intensificação do trabalho está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho” (p. 70).

O reduzido número de professores efetivos pode revelar outro dado: as Escolas de Referência podem acabar se tornando pouco atrativas para os professores efetivos de modo que, para que seja dada continuidade à política, os espaços acabam sendo ocupados pelos professores temporários com menos exigências para o acesso, uma vez que para estes a condição de fazer a seleção não existe. Porém, exigências maiores para a permanência nas EREMs e com os mesmos salários.

Para a Gestora 2, por ter mais tempo de transformação em EREM, a mudança que faria diz respeito a ampliação da jornada para funcionamento em tempo integral, conforme relata abaixo:

Não mudaria. Eu acho que continuo com aquela questão: não é mudar e sim aperfeiçoar. Entendeu? É aperfeiçoar, é valorizar mais formação. Por mim já seria Integral, era mais vantagem ao invés de semi-integral integral, por que o aluno já está adaptado, os pais já estão adaptados. Então porque não aproveitar? A mudança que eu queria era essa: tornar integral mesmo (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Complementando o pensamento anterior, quando perguntada sobre como descreve uma Escola de Referência em Ensino Médio, a Gestora 2 relata que, por mais dificuldades que apresentem, a Escola de Referência deve ser a melhor que as demais escolas:

Eu descrevo a Escola de Referência assim: por mais dificuldade que ela tenha, por mais coisas que necessite ela tem que ser melhor que a escola regular certo? A pior EREM tem que ser melhor do que a melhor escola regular por que a oportunidade é maior. O professor de qualquer forma ele tem uma gratificação pra que ele fique só nessa escola, para que ele se prepare mais pra esse aluno. Para isso, a gente precisa do apoio do Gestor Regional, do próprio Programa que atenda a tantas outras necessidades para que seja uma EREM, que a gente diga assim: É re-fe-rên-cia (Trecho da entrevista – Gestora 2, EREM 2).

Enfim, diante dos relatos, é evidente que os gestores percebem a importância da implantação de uma Escola de Referência em cada município como um caminho que possibilita a melhoria da educação por meio da ampliação da jornada escolar. É notório que os Gestores acreditam na proposta de Educação Integral a qual se dedicam a fazer no interior das EREMs analisadas e que esses se tornam os responsáveis diretos pela condução dos trabalhos – administrativo, financeiro e pedagógico, desenvolvidos. Percebe-se também a intenção desses atores em fazer o melhor para atender a comunidade escolar com os recursos que possuem, implicando em uma reconfiguração, ressignificação da política de Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme levantado na Introdução dessa pesquisa, buscamos responder ao questionamento “*Referência para que?*” de modo a tentar revelar a finalidade de se expandir o modelo de Educação Integral. Assim, desde os primeiros contatos com as escolas para agendar as visitas e as entrevistas me questionava sobre o que representaria uma Escola de Referência em municípios do interior, em municípios que só possuem uma escola de Ensino Médio, em municípios onde essa escola por vezes é a única entidade que representa a atuação do poder público estadual.

Ao analisarmos o Programa de Educação Integral de Pernambuco, desde a sua criação até o momento atual, percebemos que esse se divide em três momentos: o **primeiro** se inicia com a criação do projeto piloto do Procentro, ainda em fase experimental por meio dos Centros de Ensino Experimental, que tinham por objetivo resgatar a ideia de um ensino de qualidade na escola pública, porém com forte atuação do setor privado e empresarial desde o que se refere à infraestrutura até o modelo de gestão adotado típico do âmbito empresarial.

O **segundo** momento culmina com a criação do Programa de Educação Integral enquanto política pública do estado de Pernambuco que, mesmo sem a atuação direta de instituições privadas, uma vez que as parcerias são desfeitas com a transformação do projeto em política, percebe-se ainda a presença da concepção gerencial no âmbito da gestão das escolas. As Escolas de Referência, ou melhor, o ensino desenvolvido nessas escolas passa a ser constantemente divulgado pelas mídias e anunciam um “novo modelo de escolas” que se apresenta como uma alternativa para a reestruturação do Ensino Médio e superação da crise que essa etapa enfrentava.

Por fim, o **terceiro** momento, alvo do estudo dessa pesquisa, é o de expansão das Escolas de Referência, a partir da meta de uma Escola de Referência em cada município até 2014. Conforme percebemos, os dados apontam que o cumprimento da meta é muito mais uma questão quantitativa que mesmo qualitativa, no sentido de que primeiro se faz a transformação da escola (que já existe e que atende à população) em Escola de Referência. Depois se pensa em como estruturar técnica e pedagogicamente essas unidades. Além disso, os dados indicam também que, em relação à infraestrutura, mesmo após três anos de implantação, no caso da EREM 1, e de cinco anos, na EREM2, as escolas não são adequadas ao novo modelo de funcionamento.

De um modo geral, a expansão das EREMs se dá por meio do tempo, uma vez que a ampliação da jornada é a característica principal desse tipo de escola. Além disso, a ampliação

territorial se apresenta como elemento propulsor desse terceiro momento do Programa de Educação Integral uma vez que o novo modelo é levado a todos os municípios do estado. Dessa forma, as EREM's se propõem a oferecer um ensino diferenciado à população e preparar o jovem para o mercado de trabalho por meio de uma formação cidadã e integral.

Durante as viagens, as expectativas sobre o que o campo de estudo dessa pesquisa revelaria, fez dos quase 400 km percorridos os mais proveitosos, os mais surpreendentes e os mais instigantes dessa caminhada. As pessoas que encontrei, os profissionais que conheci fizeram com que as horas na estrada se tornassem uma continuidade das visitas, das discussões iniciadas nas entrevistas sobre a construção do entendimento acerca de "*O que representa a implantação de uma Escola de Referência em cada município até 2014*" no olhar dos professores e os gestores.

A palavra Referência vem do latim *referentia* que significa a ação de referir, como também pode ser entendida como "um conjunto de qualidades ou características tomado como modelo". A utilização do termo Referência para designar tais escolas parece redundante, uma vez que essas escolas já são cada uma ao seu modo uma referência. Cada uma já representa para sua comunidade um modelo a ser seguido. Antes mesmos de receberem esse "título" que as enquadram em um grupo seletivo de escolas, que devem possuir os parâmetros de funcionamento definidos pela rede de ensino, essas já desfrutavam desse prestígio no sentido de que são as únicas escolas nesses municípios responsáveis pela formação cidadã dos estudantes na última etapa da educação básica: o Ensino Médio.

Do mesmo modo, ao se definir que uma escola passa a fazer parte do grupo seletivo das Escolas de Referência, as outras escolas (quicá a maioria) poderão passar a compor um novo grupo de escolas, o grupo das escolas "Sem Referência" ou de "Pouca Referência". Dizer que uma escola é de Referência e outra não por meio da atribuição de um "rótulo" contradiz a luta de anos em busca de uma educação de qualidade, seja ela oferecida em centros experimentais e de excelência, ou em outra instituição, bem como, vai na contramão do que indicam os estudos publicados e já tratados nesse trabalho.

Nesse sentido, a produção e análise dos dados nos revelaram que o processo de expansão e interiorização das EREMs, posto nos documentos oficiais, embora cumpra com a meta de implantação de uma Escola de Referência em cada município até 2014, passa por mudanças significativas no interior dessas escolas, ou mesmo dentro da própria rede de ensino. A transformação dessas escolas em Escolas de Referência traz consigo uma diversidade de significados, sentidos e expectativas dos sujeitos da pesquisa que acabam reconfigurando, recontextualizando e ressignificando a política de Educação Integral no

contexto da prática.

Embora os professores reconheçam que as EREMs devem oferecer um ensino de melhor qualidade, não fica claro como esse diferencial é compreendido pelos professores para que as escolas cumpram com seu objetivo, uma vez que nos relatos das entrevistas a função dessas escolas é *formar o cidadão, preparar para o ENEM e demais vestibulares e para o mercado de trabalho*. No entanto, dessa afirmação alguns questionamentos emergem e podem suscitar pontos como: Em que medida a maneira como se favorece a formação do cidadão nas EREMs é diferente da maneira como se forma cidadãos nas escolas regulares? Ou mesmo, em que medida as escolas regulares não cumprem com a função de preparar os estudantes para o ENEM e demais vestibulares?

Nas Escolas de Referência o trabalho docente acaba sendo reconfigurado em função das metas que são estabelecidas e que devem ser perseguidas incessantemente. A conquista de tais metas é que define qual o nível de qualidade dessas escolas e reforçam que a educação que se faz nelas é (ou não) de qualidade, é (ou não) de Referência.

A busca por resultados, por vezes, pode implicar em uma competitividade entre as escolas dentro da mesma rede, característica da cultura da performatividade. Dessa forma, o que importa é o desempenho do professor para o alcance desses resultados. Ball (2005, p. 543) argumenta que

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”.

Tal condição nos remete ao questionamento: **“Referência em que?”**, uma vez que chama a atenção o discurso produzido pelos professores onde revela que as Escolas de Referência devem oferecer um ensino de qualidade, um ensino de excelência, uma vez que recebem a denominação de *Escolas de Referência*. O termo Referência emerge nas falas dos entrevistados como sinônimo de qualidade, que a diferencia das demais escolas. Para esses atores esse é o diferencial do novo modelo de escola.

Outro aspecto relacionado é sobre a infraestrutura que essas escolas possuem e que contribuem para que se denomine de Referência. A estrutura física foi, talvez, o elemento mais sinalizado nas entrevistas ora aparecendo como dificuldade para implantação, ora figurando como possibilidade de melhoria que reforçaria o diferencial de uma Escola de

Referência. Tanto professores como os gestores apontam que a estrutura física atual das escolas não corresponde ao proposto para o perfil de uma EREM revelando que a transformação não veio acompanhada das mudanças necessárias.

Vale lembrar que os critérios para a implementação das EREMs dizem respeito aos padrões mínimos de exigência conforme estabelece a Lei Estadual Complementar nº 125/2008, que cria o Programa de Educação Integral: as escolas deverão ofertar o Ensino Médio antes da implantação; ter padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos; melhoria da remuneração dos professores e ampliação da carga horária.

No que diz respeito ao atendimento das Escolas de Referência às comunidades escolares, levantamos o seguinte questionamento: “*Referência para quem?*”. Convém ressaltar a marcante ausência das vozes dos atores – professores, estudantes e pais, no que concerne à implantação e implementação da política, o que os coloca na condição de meros receptores. As Escolas de Referência chegam aos municípios sem consulta ou informações prévias sobre sua importância, finalidade e sobre possíveis ajustes para atender as especificidades da realidade local.

A falta de participação de pais, professores gestores e estudantes, sobretudo dos estudantes que trabalham, dos estudantes que não dispõem de tempo suficiente para participarem de uma escola de tempo integral, ou ainda, dos que não tem interesse em estar numa escola de jornada ampliada, diz muito da forma pela qual as escolas foram implantadas e no levam a refletir sobre como essa ausência interfere diretamente no grau de rejeição das famílias no primeiro ano de implementação das duas escolas analisadas.

De acordo com Ball e Maguire (2007), “a cidadania participativa e democrática é substituída pelo consumo individualizado. A justiça social está ‘fora’ da agenda, enquanto vantagem competitiva e interesse próprio estão ‘dentro’” (p. 103). Há evidência nos relatos de que possa existir um fenômeno relativamente novo para o Ensino Médio: existe a demanda por vagas, as vagas são ofertadas nas EREMs, porém acabam não sendo preenchidas, tendo em vista, a pouca capacidade das escolas oferecerem condições para a permanência dos estudantes nessa etapa de ensino.

Há a insurgência de um movimento inverso no qual essa nova escola, que se apresenta como alternativa para as demandas existentes no Ensino Médio, que exigiram uma série de transformações em função da melhoria da oferta dessa etapa de ensino e que deveria ser atrativa por seu diferencial, acaba por deixar a margem do processo de escolarização os estudantes que trabalham, os que almejam um ensino de qualidade, mas que não necessariamente pode ser oferecido em uma escola de tempo integral.

De um modo geral, Cury (2010) já apontava que o desafio colocado para o Ensino Médio, e reafirmado também para as Escolas de Referência, é o mesmo: a permanência dos estudantes. De modo mais específico, tal desafio se desdobra no que diz respeito à forma como o processo de expansão vem ocorrendo até atingir a totalidade de *uma Escola de Referência em cada município*, e como as discrepâncias identificadas ao longo dessa pesquisa acabam por reforçar, ou até mesmo, reproduzir desigualdades sociais no interior das escolas públicas do estado.

Desse modo, as análises permitiram concluir que, na percepção dos professores, a implantação das Escolas de Referência nos dois municípios, à medida que se apresenta como um avanço que permitiu a igualdade de condições do jovem estudante do Ensino Médio para o acesso às Universidades ou ao mercado de trabalho implicou em discrepâncias no que diz respeito, sobretudo, ao atendimento dos estudantes e condições do trabalho docente.

O objeto dessa pesquisa trouxe questionamentos que se apresentam como possibilidades de estudos futuros, sobretudo no que diz respeito à contribuição das Escolas de Referência para o estudante concluinte do Ensino Médio e egresso das EREMs. Nesse sentido, as investigações poderão buscar compreender em que medida os estudantes que participaram dessa política foram beneficiados após a conclusão do Ensino Médio alcançando o ingresso nas universidades e no mercado de trabalho. Ou mesmo, buscar identificar os benefícios e impactos da implantação das Escolas de Referência para a transformação da comunidade na qual estão inseridas.

Não podemos deixar de destacar as possibilidades de estudos também no que diz respeito ao trabalho docente de modo a buscar compreender como se estabelecem as práticas educativas e as vivências pedagógicas no interior das Escolas de Referência em função do currículo e da concepção de educação para a formação integral. Outra possibilidade apontada pela pesquisa é investigação acerca da construção da identidade do professor das Escolas de Referência.

Por fim, as possibilidades estão postas e o campo de estudo é fértil. Não buscamos com a pesquisa produzir resultados absolutos, prontos e acabados, mas sim contribuir para um pensar e um repensar sobre a escola pública que deve ser de qualidade para além da nomenclatura que recebe e de quem recebe. A verdadeira transformação da escola pública está para além da terminologia que a define: de Excelência ou de Referência, acima de tudo ela deve estar a serviço da transformação da sociedade. Nas palavras de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. **Erem não pode ser “gueto de privilegiados”**. [07 de dezembro, 2016] [S. l.] Blog To no Rumo. Entrevista concedida a Renato Brandão. 2011.

AMARAL, J. M. do. **A política da escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

ANDRADE, F. R. B. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no Brasil e no Ceará. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2010. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 18 abr. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, 2005.

ARELARO, L. R. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 2010. Disponível em: http://www.pnud.org.br/hdr/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2010 Acesso em: 29 jun. 2015.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.5, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. S.; MAGUIRE, M. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BARRETO, L. F. V. **Gestão do projeto de escola de tempo integral**: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - UFJF. Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

BARROSO FILHO, G. **Memórias escolares do Recife**: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950. Olinda, PE: Livro Rápido, 2008.

BATISTA, E. **Fordismo, taylorismo e toyotismo**: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceiro-simposio/erika_batista.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015. UEL. Londrina-PR. *S. d.*

BEZERRA, D. S.; BARBOSA, W. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos: na mira (gem) da politecnia e da (des) integração. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Goiânia-GO, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

BOWE, R. ; BALL, S. ; OURO, A. Reformar a educação e mudar de escola: estudos de caso em sociologia política. London. Routledge. 1992.

BRASIL. MEC-**Manual do FUNDEB**. 2013. Disponível em: www.fnde.gov.br/arquivos/category/196-manuais?download...fundeb Acesso em: 25 maio 2014.

_____. **Apresentação dos dados do Censo Escolar 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?ang=&codmun=260120&search=infograficos:-informacoes-completas> Acesso em: 16 maio 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 17 maio 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**, de 11/11/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 28 maio 2014.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf> Acesso em: 25 maio 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>

_____. **Plano Nacional da Educação: 2011-2020: Metas e Estratégias.** Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 25 maio 2014.

CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOZO, M. J. P. B. A Educação Profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal-RN, em 2011. **Anais.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. Desafios para o Ensino Médio Público Brasileiro: Um panorama da realidade. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em São Paulo-SP, em 2011. **Anais.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011> Acesso em: 03 jun. 2015.

CARNEIRO, V. L. Políticas Públicas Educacionais e Gestão do Ensino Médio no Brasil: O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e suas implicações para o trabalho docente. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em São Paulo-SP, em 2011. **Anais.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011> Acesso em: 03 jun. 2015.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola de Educação Integral: Em direção a uma educação escolar multidimensional.** 1996. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Quantidade e Racionalidade do Tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1015 -1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 maio 2014.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221> Acesso em: 16 jun. 2014.

_____; HORA, D. M. Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral: Formação de Professores e Condições de Trabalho. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em São Paulo-SP, em 2011. **Anais.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011> Acesso em: 03 jun. 2015.

COSTA, A. M. R. da. Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de Alunos do IFPA

(CAMPUS – Castanhal/PA). Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Goiânia-GO, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>Acesso em: 18 abr. 2015.

COSTA, G. L. C. O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal-RN, em 2011. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>Acesso em: 18 abr. 2015.

COSTA, N. R. da. **Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>Acesso em: 26 dez. 2015.

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

COSTA, V. L. da. **Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>Acesso em: 26 dez. 2015.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Protela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efeito atendimento? **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente – SP. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CZERNISZ, E. C. S. O Papel das Sociabilidades no Ensino Médio no Brasil e Profissional e a Democratização da Gestão da Educação. Trabalho apresentado no 24º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em Vitória-ES, em 2009. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2009>Acesso em: 03 jun. 2015.

DALRI, V. R.; MENEGHEL, S. M. O Ensino Médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios. Disponível em Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em São Paulo-SP, em 2011. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011> Acesso em: 03 jun. 2015.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOLABELLA, M. C. H. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no**

Distrito Federal entre 2007 e 2011. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília. 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>Acesso em: 26 dez. 2015.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso em: 31 out. 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 115, p.139-54, março/2002.

EM Pernambuco, **as escolas de referência existem desde 2004.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/juventude/40-juventude-e-trabalho/10004237-em-pernambuco-escolas-de-referencia-de-ensino-medio-existem-desde-2004> Acesso em: 25 maio 2014.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FEITAL, M. L. Trabalho ou Ensino Superior? O Projeto Político Pedagógico do curso de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica e as escolhas do concluinte. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em São Paulo-SP, em 2011. **Anais.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011>Acesso em: 03 jun. 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, nº 79, p. 257-272. Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>Acesso em: 12 Jan 2015

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFAM. Manaus. 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>Acesso em: 26 dez. 2015.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino face às reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 21, n. 70, p. 80-99, abril/2000.

FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. **Projeto escola de tempo integral:** Currículo e práticas análise de seus desafios e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Belo Horizonte. 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>Acesso em: 26 dez. 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. de. **Escola de tempo integral: angústias e desafios dos (as) professores (as) da rede estadual de ensino de Goiás.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** 20. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 1998.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GAULEJAC, V. Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida – SP. Editora Ideias & Letras. 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. C. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia - Minas Gerais: limites e possibilidades.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

GOTARDO, R. C. C.; VIRIATO, E. O. Integração curricular: o Ensino Médio Integrado e o PROEJA. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2009. **Anais.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

HENRIQUES, A. C. P. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi.** 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2016.

HENRY, R. **Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.126, pp.21-41, 2014. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abril/2000.

_____. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set/2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul/set/2011.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38 p. 59-78, 2011. Disponível em:<www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/.../4147> Acesso em: jan. 2016

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LEIMIG, E. S.de F. **Avaliação da aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores das Escolas de Referência em Ensino Médio Integral de Pernambuco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, setembro/2002. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>

_____; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, A. S.; GARCIA, C. A. X. Análise da Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado no 26º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em Recife-PE, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2013> Acesso em: 03 jun. 2015.

MACIEL, C. L. A. Educação Integral, Trabalho e Processo Formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Goiânia-GO, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27, nº 24, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n24/a03v27n24.pdf> Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise das Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In. BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo-SP. Editora Cortez. 2011.

MALMEGRIN, M. L. **Gestão Operacional**. Departamento de Ciências da Administração, UFSC. Brasília: CAPES-UAB, 2010.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, nº 2, 2006.

MECCA, M. G. **Educação Integral**: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

MELO, S. D. G. O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu-MG, em 2010. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

_____; DUARTE, A. Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: Políticas e Processos. Trabalho apresentado no 26º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em Recife-PE, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2013> Acesso em: 03 jun. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf> Acesso em: 12 mai. 2016.

MONTENEGRO, O. **Memórias do Ginásio Pernambucano**. Recife: Ed. Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1979.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul/set, 2011.

MORIN, E. Articulação dos saberes. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). **Educação e Complexidade**: Os setes saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set/2011. <http://www.cedes.unicamp.br>>

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out-dez/2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, V. A. Os Intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio Brasileiro. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Goiânia-GO, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>Acesso em: 18 abr. 2015.

OLIVEIRA, M. R. N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (resolução CNE 03/98) - diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abril/2000. <http://www.cedes.unicamp.br>>

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

PEREIRA, U. A.; FRANÇA, M. Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET – RN. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Natal, RN, em 2011. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>Acesso em: 18 abr. 2015.

PERNAMBUCO. Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. **Diário Oficial de Pernambuco** de 11 de jul. 2008. Recife, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

_____. Instrução Normativa Nº 02/2011, de 29 de janeiro de 2011. Fixa normas para a implantação das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do ano letivo de 2011. **Diário Oficial** de 29 de jan. 2011. Recife, 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Decreto 38103** de 25 de abril de 2012a. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria 6437** de 15/10/2012b. Tornapúblicos os

procedimentos, instruções e recomendações para realização do Processo Consultivo para a função de representação de Diretor Escolar das escolas públicas estaduais.

_____. Secretaria de Educação. **Balanco das Ações 2013**. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2013a.

_____. Secretaria de Educação. **Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais** (Versão Preliminar). SEE – Recife-PE, 2013b.

_____. Secretaria de Educação. **Balanco das Ações 2014**. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2014.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Gestão Democrática: caderno de formação dos candidatos a dirigentes das escolas públicas de Pernambuco**. Recife: 2005. 56 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul/set, 2011.

PINTO, J. M. R.; CARREIRA, D. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade do Brasil**. São Paulo: Global. Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

PONTES, A. P. F. S.; OLIVEIRA, R. O Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Porto de Galinhas-PE, em 2012. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>Acesso em: 18 abr 2015.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set, 2011.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 2010 - **A verdadeira riqueza das nações: Vias para o Desenvolvimento Humano**. Nova Iorque – EUA. 2010. Disponível em: http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf.>Acesso em: 29 jun. 2015.

REZENDE, F. C. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. **Revista Sociologias**. Porto Alegre – RS, ano 11, nº 21, jan/jun 2009, p. 344-365. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/14.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

RHODES , R.A.W. **Governança compreensão: redes de políticas , a governança , a reflexividade e responsabilidade**. Filadélfia. Open University Press, 1997 .

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 57-84. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523209315.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2016

RODERMEL, J. **A Educação Escolarizada em Tempo Integral**: um estudo de documentos e de Avaliações de uma Política Pública. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Lages, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1937)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSA, A. V. N. **Educação Integral e (m) Tempo Integral**: Espaços no Programa Bairro-escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

SANTOS, J. E. **A eleição de gestores escolares em Pernambuco**: continuidades e rupturas na política de democratização da escola pública. 2011. Cascavel – PR. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_950_jsantoseveraldo@yahoo.com.br.pdf Acesso em: 21 mai. 2016.

SARTURI, C. A. Os modelos de Administração Pública: patrimonialista, burocrática e gerencial. **Conteúdo Jurídico**, Brasília: 21 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43523&seo=1>> Acesso em: 15 jan. 2015.

SELLARO, L. R. A. **Educação e Modernidade em Pernambuco**: Inovações no Ensino Público (1920-1937). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Salvador – BA, v. 3, n.1, p.121-134, jan/jun 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs>>

SILVA, I. T. **A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

SILVA, F. O. **Escola de tempo integral**: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás (2006-2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

SILVA, J. M. O Ensino Médio e a Educação Profissional. In: MENESES, J. G. C. et al. (Orgs.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - Leituras**. 2. ed. atualizada. São

Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA JR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, setembro/2002.

_____; FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul/set/2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, I. A. O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011). 2013. Dissertação (Mestrado) –UFPB, João Pessoa, 2013.

SIMÕES, G. L. **Modelo de Gestão Todos por Pernambuco**: uma nova estratégia de participação popular na gestão de políticas públicas. Trabalho apresentado no 4º Congresso Internacional Governo, Gestão e Profissionalização em âmbito local frente aos grandes desafios de nosso tempo. 2013. Belo Horizonte – MG. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/eventos-1/4o-congresso-internacional/eixo-4/443-4-23-format-modelo-de-gestao-todos-por-pernambuco-uma-nova-estrategia-de-participacao/file>> Acesso em: 12 Jan. 2015.

SOARES, T. P. A. F. **Sentidos constituídos na Educação em Tempo Integral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 26 dez. 2015.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

VALADARES, F. R. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

VETORAZZI, N. G. **Escola de tempo integral**: da convenção à participação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

XAVIER, A. C.; MARQUES, A. M. S. **Custo direto de funcionamento das escolas de 1º grau (por regiões geográficas)**. Brasília: MEC/SEB, 1986.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto

Alegre: Bookman - Artmed, 2003.

ZABALA, A. Avaliação. In: _____. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBON, L. B.; CORRÊA, T. V. Estudo sobre o Processo de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS. Trabalho apresentado no 26º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, realizado em Recife-PE, em 2013. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2013> Acesso em: 03 jun. 2015.

ZARDO, S. P.; WELLER, W. Concepções dos gestores estaduais sobre a Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Porto de Galinhas - PE, em 2012. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 18 abr. 2015.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, outubro/2005.

APÊNDICES

**INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA
PROFESSORES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

I Bloco: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Nome (opcional): _____
- 2 – Idade: _____ 3 - Formação: _____
- 4 – Tempo de formação: _____ 5 – Pós-graduação: _____
- 6 – Tempo de formação na pós-graduação: _____ 7 – Área de atuação: _____
- 8 – Tempo de serviço: _____ 9 – Tempo de lotação na Escola: _____
- 10 – Tempo de lotação no Programa de Educação Integral: _____
- 11 – Tipo de vínculo com a escola: () Efetivo () Temporário

II Bloco: IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

- 1 – O que representou/significou a meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio na comunidade em que a escola está inserida?
- 2 - A comunidade escolar foi consultada? Se sim, como?
- 3 - O Conselho Escolar foi consultado? Se sim, como?
- 4 - Houve atividades realizadas antes do processo de implantação da Escola de Referência em Ensino Médio para apresentação da proposta? Se sim, quem participou e quais atividades?
- 5 - Você conhece os critérios adotados para a implantação da Escola de Referência em Ensino Médio?
- 6 - Você tinha conhecimento da meta de que todo município tinha que ter uma Escola de Referência em Ensino Médio?
- 7 – Como você classifica a transformação da escola regular em Escola de Referência em Ensino Médio no caso deste município?
- () Muito bom () Bom () Regular () Regular () Ruim **Justifique:**

III Bloco – ATENDIMENTO À POPULAÇÃO

- 1 – Os estudantes passam por algum processo seletivo para acesso à Escola de Referência em Ensino Médio? Sim (), Como: _____ Não ()
- 2 – Como são atendidos os estudantes que não optam pela Escola de Referência em Ensino Médio?

- 3 – O que você considera ser importante para transformar uma escola regular em Escola de Referência em Ensino Médio?
- 4 – Quais os desafios se destacam na implantação e implementação da Escola de Referência em Ensino Médio?
- 5 - Qual a principal motivação que te levou a fazer parte do PEI?

**INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA
GESTORES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

I Bloco: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Nome (opcional): _____
- 2 – Idade: _____ 3 - Formação: _____
- 4 – Tempo de formação: _____ 5 – Pós-graduação: _____
- 6 – Tempo de formação na pós-graduação: _____ 7 – Área de atuação: _____
- 8 – Tempo de serviço: _____ 9 – Tempo de lotação na Escola: _____
- 10 – Tempo de lotação no Programa de Educação Integral: _____
- 11 – Tipo de vínculo com a escola: () Efetivo () Temporário

II Bloco: IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

- 1 – Qual a composição da Equipe Gestora?
- 2 - A comunidade escolar foi consultada? Se sim, como?
- 3 - O Conselho Escolar foi consultado? Se sim, como?
- 4 - Houve atividades realizadas antes do processo de implantação da Escola de Referência em Ensino Médio para apresentação da proposta? Se sim, quem participou e quais atividades?
- 5 - Você conhece os critérios adotados para a implantação da Escola de Referência em Ensino Médio?
- 6 - Você tinha conhecimento da meta de que todo município tinha que ter uma Escola de Referência em Ensino Médio?
- 7 – Como você classifica a transformação da escola regular em Escola de Referência em Ensino Médio no caso deste município?
- () Muito bom () Bom () Regular () Regular () Ruim **Justifique:** _____

III Bloco – ATENDIMENTO À POPULAÇÃO

- 1 – O que você considera ser importante para transformar uma escola regular em Escola de Referência em Ensino Médio?
- 4 – Quais os desafios se destacam na implantação e implementação da Escola de Referência em Ensino Médio?
- 5 - Qual a principal motivação que te levou a fazer parte do PEI?

IV Bloco – SENTIDOS E FUNÇÕES DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO

1 – Quais as principais funções da Escola de Referência em Ensino Médio?

2 - Como você avalia as ações da Escola de Referência em Ensino Médio na comunidade escolar após 3 ano (s) de implementação? Você mudaria algo? Se sim, o quê você mudaria?

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO E AS ESCOLAS DE REFERÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

Pesquisador Responsável: DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE/ FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ

Telefones para contato: (87) 99138-5011 - (87) 3834-1407 - (____) _____

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso): _____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: ESTUDO DA META DE UMA EREM POR MUNICÍPIO NA GERÊNCIA REGIONAL SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA E ARCOVERDE”**, de responsabilidade do pesquisador **DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES**.

Justificativa e objetivos:

A relevância acadêmica do trabalho se dá devido à atualidade da discussão sobre as políticas públicas que visam à melhoria da qualidade na educação básica, por meio da promoção da Educação Integral e em tempo integral, no contexto da Emenda nº 59/2009, que trata das definições acerca da Educação Básica, inclusive em relação ao Ensino Médio, no que diz respeito ao acesso e à obrigatoriedade do atendimento desta etapa na faixa etária que compreende os estudantes de 14 (catorze) aos 17 (dezessete) anos, bem como os que não tiveram acesso na idade recomendada.

Do mesmo modo, justifica-se pela necessidade de compreender como uma meta projetada em nível macro atende as demandas locais nos municípios que possuem uma única escola que oferece o Ensino Médio. Nesse sentido, se constitui como objetivo geral desta

pesquisa, analisar os impactos do Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio – EREM's em cada município até 2014. Os objetivos específicos são:

- a) Descrever o processo de criação, expansão e formato de funcionamento do Programa de Educação Integral em Pernambuco;
- b) Identificar as estratégias de implantação das EREM's;
- c) Analisar os significados e as funções atribuídas às EREMs pelos usuários desta política.

Descrição dos procedimentos metodológicos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)

Considerando que este estudo pretende analisar os impactos do Programa de Educação Integral de Pernambuco - PEI, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde, a partir da meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio – EREM's em cada município até 2014, pretendemos responder a seguinte pergunta: *quais os impactos do Programa de Educação Integral na qualidade da educação a partir da Meta de um Erem por município até 2014, na Gerência Regional de Educação Sertão do Moxotó Ipanema e Arcoverde?*

Em relação ao campo de estudo, a pesquisa será desenvolvida na Unidade Técnica do Programa de Educação Integral, subordinada à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco da qual serão selecionadas escolas que estão sob jurisdição da Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó-Ipanema e Arcoverde, localizada na cidade de Arcoverde. Dessa forma, considerando o universo descrito acima, serão selecionadas 02 (duas) escolas que oferecem Ensino Médio que serão escolhidas obedecendo aos seguintes critérios:

- Escolas que apresentam um crescimento significativo no Idepe no período de 2013/2014;
- Ser e/ou ter sido transformada em Escola de Referência até 2014, tendo em vista ser esse o ano limite para atingir a meta;
- Ser e/ou ter mais tempo de transformação de Escola de Referência, uma vez que tal critério possibilita verificar a consolidação das diretrizes do Programa de Educação Integral entre 2013 e 2014.

Em relação ao tipo, o estudo define-se como Estudo de Casos Múltiplos uma vez que

“cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação. Aqui, uma percepção importante que se deve ter é considerar casos múltiplos como se consideraria experimentos múltiplos [...]” (YIN, 2005, p. 68). Além disso, considera o que cada caso tem de original em relação à natureza, ao histórico e ao contexto em que se situa o caso, dentre outros.

Considerando a rede estadual de ensino como campo empírico de estudo, as vozes dos sujeitos executores e beneficiários da política de Educação Integral para o Ensino Médio necessitam ser ouvidas. Nesse sentido, serão realizadas entrevistas a fim de que possamos compreender os sentidos/significados atribuídos pelos sujeitos às Escolas de Referência em Ensino Médio, bem como suas concepções sobre educação integral. Para André (2005, p. 27), “as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.” Dessa forma, serão realizadas entrevistas com os sujeitos abaixo indicados:

- 02 (cinco) gestores escolares das EREMs selecionadas, uma vez que estão diretamente ligados à execução da política sendo responsáveis por sua implementação no interior das escolas;

- 04 (quatro) professores por escola que tenha, no mínimo, 2 anos de lotação no Programa de Educação Integral.

Para análise das entrevistas, utilizaremos a Análise de Conteúdo que é caracterizada como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Além disso, a Análise de Conteúdo é necessária em virtude de se buscar compreender o significado atribuído pelos sujeitos às mensagens tanto a partir dos principais documentos que normatizam o Programa de Educação Integral como das entrevistas realizadas com os sujeitos definidos para essa pesquisa.

Dessa forma, os dados serão tratados sendo considerados significativos e válidos bem como a elaboração das categorias não serão definidas *a priori*, uma vez que serão identificados no decorrer da fala, do discurso e das respostas dos entrevistados procedendo-se com a classificação das convergências e respectivas divergências de modo que as categorias serão criadas à medida que surgem às respostas.

Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)

Com o desenvolvimento da pesquisa, o participante estará contribuindo para a avaliação da política de melhoria do Ensino Médio em Pernambuco, por meio da implantação da Educação Integral e em tempo integral. Espera-se que a pesquisa subsidie não apenas a reflexão da

implantação da política pública, mas também que os achados sirvam de base para o planejamento de ações de melhoria da execução da política de melhoria do Ensino Médio em Pernambuco e que contribua para a divulgação científica das pesquisas em educação.

Explicar como o participante deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual.

As questões referentes aos riscos, dúvidas e desconfortos que possam surgir ao participante durante a realização da pesquisa podem ser esclarecidas e sanadas com o próprio pesquisador por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos, etc.), por meio de contatos telefônicos (87-99138-5011) e/ou pessoais, ou ainda por meio de correio eletrônico através do e-mail do pesquisador (danyellagomespe@hotmail.com) em qualquer das etapas da pesquisa. Compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, o participante manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Esclarecer que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

A pesquisa leva em consideração a dignidade da pessoa humana e como tal, o presente Termo representa o compromisso do pesquisador com a ética e o pleno desenvolvimento da pesquisa dada a sua importância para a comunidade científica. A participação será na condição de entrevistado no sentido de obter informações em relação aos sentidos e significados que podem representar o cumprimento da meta de uma Escola de Referência em cada município de Pernambuco e como o participante avalia tal política pública. Desse modo, ao participante é facultado o direito à participação voluntária nesta pesquisa, podendo este consentimento ser revogado, por parte do participante, a qualquer momento, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Ao participante é garantida a confidencialidade e privacidade de modo que nenhum nome, dado ou elemento que possa identificar o participante será divulgado antes, durante ou após a realização da pesquisa. Todos os dados serão mantido em sigilo conforme recomenda os

procedimentos éticos na pesquisa, exceto nos casos em que o participante manifeste o desejo de identificação. Do mesmo modo, ao participante fica livre a participação no estudo, a retirada do consentimento, a qualquer tempo, sem necessária justificativa prévia por parte do participante, bem como será assegurada a assistência durante toda pesquisa.

Garantir que o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.

Ao participante é garantido que os dados serão mantidos sob sigilo e regidos pela ética da pesquisa, estes serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima descrita.

Poção, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha