



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E DA MATEMÁTICA

OBERLAN DA SILVA

**UMA TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: OS LIMITES
E AS POSSIBILIDADES DE OPÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÕES DE
ESPAÇO E TEMPO**

Campina Grande

2014

OBERLAN DA SILVA

**UMA TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: LIMITES E
AS POSSIBILIDADES DE OPÇÕES METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÕES DE
ESPAÇO E TEMPO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Cidoval Morais de Sousa

Campina Grande
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586t Silva, Oberlan da.
Uma trajetória de educação integral em Pernambuco
[manuscrito] : limites e as possibilidades de opções metodológicas
e organizações de espaço e tempo / Oberlan da Silva. - 2014.
127 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e
Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências e Tecnologia, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Cidoval Morais de Sousa,
Departamento de Física".

1. Educação integral. 2. Educação integral – Pernambuco. 3.
Políticas públicas. 4. Política educacional. I. Título.

21. ed. CDD 379.2

Oberlan da Silva

**UMA TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: OS
LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE OPÇÕES METODOLÓGICAS E
ORGANIZAÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO**

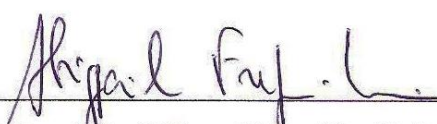
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 04 de abril de 2014.

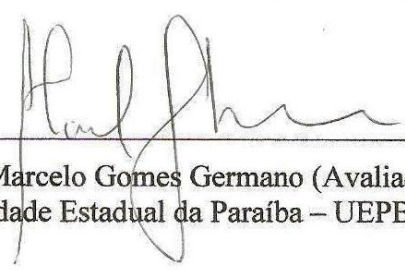
Banca Examinadora



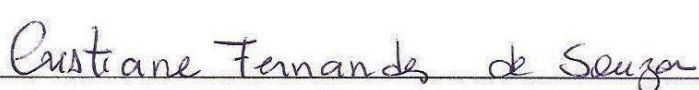
Prof. Dr. Cidoval Moraes de Sousa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/MPECM



Prof. Dra. Abigail Fregni Lins (Avaliador Interno)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/MPECM



Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano (Avaliador Interno)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/MPECM



Prof. Dra. Cristiane Fernandes de Sousa (Avaliador Externo)
Departamento de Ciências Exatas – Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Agradecimentos

Aos meus pais, por ter sabido me conduzir por um caminho que contribuiu para que eu me tornasse a pessoa, o cidadão e o profissional que hoje sou.

À minha família, pelo apoio e compreensão a mim dispensados nos momentos de angústia e de ausência.

Ao meu orientador Cidoval, homem a quem nutro o mais profundo respeito e admiração pelo seu trabalho e esforço na luta da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A todos os meus professores que ministraram as disciplinas do Mestrado com muita sabedoria, trazendo sempre discussões pertinentes que contribuíram para a minha formação enquanto aluno de mestrado, bem como na profissional.

RESUMO

O presente trabalho traz um inventário da Educação Integral em Pernambuco. Apresenta seus primeiros idealizadores e projetos no Brasil. Trata também das políticas públicas de incentivo e financiamento e dos números atuais que denotam o avanço desta modalidade de ensino. Foi traçado um panorama histórico, para discutir os impactos deste modelo a partir da literatura e analisar o referido programa. Para isso, recorreremos aos dados da educação brasileira em âmbito nacional e da Secretaria de Educação do referido estado. Mostramos o avanço deste Programa através dos índices instituídos pelos Programas da Melhoria da Educação do Governo Federal, para traçarmos um perfil entre as escolas de único turno e a escola integral. Como parâmetro adotamos a Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra situada na cidade de Macaparana como ponto central de nossa pesquisa. Os dados aqui obtidos deixam clara a diferença entre os dois tipos de escolas. Constatamos que os índices educacionais, as metas projetadas, o acesso a outros níveis de ensino, o sucesso em avaliações externas e a formação para a cidadania tem diferenças significativas entre as que são de tempo integral e as que são de turno único.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação integral; Educação integral-Pernambuco; Políticas públicas; Política Educacional.

ABSTRACT

This work presents an inventory of Integral Education in Pernambuco. Presents its first creators and projects in Brazil. Also deals with the public politics of incentives and financing and current numbers denoting advancement of this teaching modality. A historical overview was drawn to discuss the impacts of this model from the literature and analyze the program. For this, we used the data of Brazilian education at the national and the Department of Education said the state level. Show the progress of this program through the indices established by the Improvement of the Federal Government Education Programs, to trace a profile between the schools and the full single shift school. As parameter we adopt the School for Excellence in Secondary Teacher Benedita de Morais Guerra located in the city of Macaparana as the central point of our research. The data obtained here make clear the difference between the two types of schools. We found that the educational indices, the projected goals, access to other levels of education, success in external assessments and training for citizenship has significant differences between those who are full-time and those who are single turn.

KEYWORDS:

Whole education; Whole education-Pernambuco; Public politics; Educacional politics

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dissertações/teses por Estado.....	32
Gráfico 2	Tipos de publicação.....	33
Gráfico 3	Total de municípios e os que responderam aos questionários em 2008.....	34
Gráfico 4	Relação entre número de matrículas e alunos com jornada ampliada. Ano de referência: 2008.....	37
Gráfico 5	Evolução de implantação das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco.....	47
Gráfico 6	Demonstrativo da faixa etária dos educandos que ingressam nas Escolas de Referência.....	49
Gráfico 7	Porcentagem entre o sexo masculino e feminino dos educandos que ingressam nas Escolas de Referência.....	49
Gráfico 8	Escolaridade dos educadores familiares, 2012.....	50
Gráfico 9	Renda dos educadores familiares, 2012.....	50
Gráfico 10	Proficiências em Língua Portuguesa para (4ª série/5º ano), (8ª série/9º ano) e (3º EM) em 2008, 2009 e 2010.....	57
Gráfico 11	Proficiências em Matemática para (4ª série/5º ano), (8ª série/9º ano) e (3º EM) em 2008, 2009 e 2010.....	57
Gráfico 12	Ranking do IDH dos dez primeiros colocados em Pernambuco e o município de Macaparana.....	82
Gráfico 13	Demonstrativo da renda mínima por número de indivíduos economicamente ativos da cidade de Macaparana.....	83
Gráfico 14	Demonstrativo da renda mínima por número de indivíduos economicamente ativos da cidade de Macaparana.....	83
Gráfico 15	Demonstrativo do número de horas trabalhadas semanalmente por número de indivíduos.....	84
Gráfico 16	Representativo dos índices da educação da cidade de Macaparana estado de Pernambuco.....	85
Gráfico 17	Evolução do aprendizado em Língua Portuguesa nas escolas municipais 5º e 9º anos.....	86
Gráfico 18	Evolução do aprendizado em Matemática nas escolas municipais 5º e 9º anos.....	87
Gráfico 19	Evolução do aprendizado em Língua Portuguesa nas escolas estaduais 5º e 9º anos.....	87
Gráfico 20	Evolução do aprendizado em Matemática nas escolas estaduais 5º e 9º anos.....	88
Gráfico 21	Distribuição de empréstimos de livros mês a mês durante o ano de 2011....	91

Gráfico 22	Empréstimos de livro nos anos de 2009 a 2013.....	91
Gráfico 23	Medalhas recebidas em olimpíadas entre os anos de 2009 a 2013.....	96
Gráfico 24	IDEPE de 2011 das escolas estaduais de Macaparana.....	100
Gráfico 25	Porcentagem de estudantes por padrões de desempenho em Língua Portuguesa.....	101
Gráfico 26	Porcentagem de estudantes por padrões de desempenho em Matemática....	101
Gráfico 27	Proficiência média de língua portuguesa e matemática da EREM Professora Benedita de Moraes Guerra em 2012.....	102
Gráfico 28	Número de alunos nos respectivos cursos aprovados no ano de 2011.....	103
Gráfico 29	Número de alunos aprovados nos anos de 2011, 2012 e 2013 por instituição de ensino.....	104
Gráfico 30	Respostas dadas pelos professores ao item doze do questionário aplicado na EREM Professora Benedita de Moraes Guerra.....	108
Gráfico 31	Respostas dadas pelos professores ao item treze do questionário aplicado na EREM Professora Benedita de Moraes Guerra.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Divisão dos estados e municípios envolvidos na investigação segundo a Universidade responsável.....	33
Tabela 2	Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação. Dados do ano 2008.....	35
Tabela 3	Carga horária diária das escolas em que as experiências de jornada ampliada são desenvolvidas, segundo a região geográfica em 2008.....	38
Tabela 4	Evolução de implantação das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco de 2007 a 2011.....	46
Tabela 5	Domínios, competências e descritores para a Matemática. SAEPE, SAEB, 2010.....	53
Tabela 6	Abrangência das últimas avaliações do SAEPE.....	55
Tabela 7	Participação dos estudantes por escolaridade no SAEPE no ano de 2010....	56
Tabela 8	Tabela de níveis de proficiência estabelecidos como referência para língua portuguesa e matemática de acordo com o INEP, 2013.....	56
Tabela 9	Escolas segundo o número de alunos avaliados, em 2008, 2009 e 2010.....	59
Tabela 10	Total de alunos avaliados por série nas escolas participantes do programa de metas, em 2008, 2009 e 2010.....	60
Tabela 11	Proficiência em Língua portuguesa e Matemática e Taxa de Aprovação (Média das escolas estaduais segundo a região do estado) – 2010.....	61
Tabela 12	IDEPE de Língua Portuguesa e Matemática em 2010 (Média das escolas estaduais segundo a região do estado).....	62
Tabela 13	Distribuição das escolas segundo o progresso observado. Ensino Fundamental (séries iniciais) em 2010.....	63
Tabela 14	Distribuição das escolas segundo o progresso observado. Ensino Fundamental (séries finais) em 2010.....	64
Tabela 15	Distribuição das escolas segundo o progresso observado no ensino médio, em 2010.....	65
Tabela 16	Escolas beneficiadas com o Bônus de Desempenho Educacional (2008, 2009 e 2010).....	66
Tabela 17	Distribuição das escolas que oferecem o ensino médio por intervalo de realização da meta e classe de ensino.....	67

Tabela 18	Proficiência e IDEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, e taxa de aprovação segundo a classe de ensino das escolas de ensino médio (média das escolas).....	68
Tabela 19	IDEPE, progresso observado e percentual realizado da meta do ensino médio segundo a classe de ensino das escolas (média das escolas).....	69
Tabela 20	Proficiências Médias por Área do Conhecimento no Enem, por Escola. Enem 2011.....	89
Tabela 21	Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem por Área de Conhecimento. Enem 2011. Fonte: INEP.....	89
Tabela 22	Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem em Redação. Enem 2011.....	90
Tabela 23	Média de alunos por turma e horas-aula diárias.....	97
Tabela 24	Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série.....	98
Tabela 25	Taxa de reprovação, abandono e aprovação por série.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
BCC	Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco
CAICs	Centros de Atendimento Integral à Crianças
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Conselho Nacional de Educação
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEETA	Centro de Ensino Experimental do Agreste
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Crianças
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DF	Distrito Federal
DOE	Diário Oficial do Estado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GO	Goiás
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
IDEPE	Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OTM	Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio
PA	Pará
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Pernambuco
PEE	Programa Especial de Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PI	Piauí
PISA	Programme for International Student Assessment

PNE	Programa Nacional de Educação
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	13
1.1 As Primeiras Tentativas.....	14
1.2 Aspectos contemporâneos da Educação Integral no Brasil	19
1.3 Escola de tempo integral vs escola integral vs escola integrada	21
1.4 Políticas públicas para a Educação Integral no Brasil	25
1.4.1 Programas de investimentos na educação do Governo Federal	26
1.4.2 Programa Mais Educação e outras possibilidades de regulação da Educação Integral...	27
1.5 Da concepção à operacionalização de uma escola integral	29
2 MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE JORNADA ESCOLAR AMPLIADA NO BRASIL	32
2.1 Dados em âmbito nacional	34
3 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO	40
3.1 Políticas Institucionais do Programa de Educação Integral em Pernambuco.....	44
3.2 Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco.....	45
3.2.1 Evolução da implantação das EREMs do Estado de Pernambuco	46
3.2.2 Mapa com a distribuição das escolas.....	47
3.3 Regime de Atendimento	48
3.4 Perfil dos educandos	49
3.5 Perfil dos Educadores Familiares	50
3.6 Os professores	51
3.7 Sistema de Avaliação Educacional das Escolas de Pernambuco - SAEPE.....	51
3.7.1 Escala de Proficiência.....	52
3.7.2 A estrutura da Escala de Proficiência	52
3.7.3 Os resultados das escolas.....	54
3.7.4 Dados de participação do SAEPE	55
3.7.5 Dados de participação dos estudantes por etapa de escolaridade.....	56

3.8 IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.....	58
3.8.1 Escolas participantes da edição 2011 do Programa de Metas	59
3.8.2 O cálculo do IDEPE	60
3.8.3 O Progresso realizado pelas escolas e o cálculo do Bônus.....	63
3.9 Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco	69
3.9.1 Desvelando os limites de uma Escola de Referência	70
4 ASPECTOS GERAIS DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)	73
4.1 A estrutura pedagógica de uma EREM	76
4.2 Financiamento de uma Escola de Referência	78
4.3 Município de Macaparana	81
4.3.1. Economia	82
4.4 Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra.....	85
4.4.1 Dados sobre evolução do aprendizado	86
4.4.2 Estrutura para o ensino	90
4.4.3 Biblioteca Professora Maria Dalva.....	90
4.4.4 Laboratórios.....	92
4.4.5 Projetos	93
4.4.6 Olimpíadas.....	95
4.4.7 Fluxo e eficiência.....	97
4.4.8 Resultados alcançados pela escola	99
4.4.9 Aprovação em IES.....	102
4.5 Concepções de professores e alunos sobre a escola	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
6 REFERÊNCIAS	114
7 ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa geralmente é um processo muito particular, pois na grande maioria das vezes estar ligado às vivências e à própria formação do pesquisador, que procura investigar sobre algo de seu próprio interesse e que considera importante no universo de possibilidades que sua área de estudo oferece. O tema desta pesquisa surgiu a partir do momento que comecei a atuar no Programa de Educação Integral de Pernambuco que através de legislação própria criou as chamadas Escolas de Referência que mantêm alunos de nível médio estudando em tempo integral.

Esse tipo de escola estar se tornando uma tendência mundial irreversível. Países como Estados Unidos e o Reino Unido encontra-se em um processo avançado de implantação das chamadas escolas com jornada ampliada. Na América Latina, o Chile que é o melhor colocado no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) nos últimos três anos, pode ser considerado um modelo de sucesso da educação integral. De acordo com o secretário executivo do Ministério da Educação chileno, Cristian Martinez, a educação integral, que hoje abrange cerca de 85% das escolas daquele país, foi um dos fatores responsáveis por esse sucesso. Ainda segundo o secretário seu país tem hoje cerca de 3,8 milhões de alunos na rede pública, a taxa de evasão na educação primária, equivalente ao nosso ensino fundamental é de pouco mais de 1% e o analfabetismo atinge 3,8% da população maior de 15 anos. No Brasil, o índice é de 10% (AGÊNCIA BRASIL, 2009).

Essa ideia, apesar de não ser contemporânea, pois, desde a década de 1930 que já se falava a este respeito, os números no Brasil ainda são modestos frente ao grande desafio que é assegurar escola em tempo integral para todas as nossas crianças e adolescentes em idade escolar dentro de um modelo que por muitos anos privilegiou e, ainda, é a base da educação brasileira que é a escola de turnos. Nas décadas de 1950 e 1960 e posteriormente na década de 1980 tivemos algumas tentativas de execução destes projetos que logo se mostraram difíceis de serem implantados dentro da filosofia de seus defensores e uma das principais dificuldades sempre foi assegurar os recursos para o seu financiamento.

O propósito deste trabalho é fazer um inventário da educação integral no Brasil e avaliar o desempenho desse projeto no estado de Pernambuco. Partimos dos pressupostos apresentados por alguns defensores da Educação Integral que defendem que ela seria uma saída para a melhoria da educação pública brasileira. Motivados por esta discussão buscaremos, ainda, apresentar aspectos históricos, experiências e políticas de incentivo à

implantação da educação em tempo integral na educação pública brasileira. São apresentados dados que mostram essa expansão em âmbito nacional e no referido estado, e para denotar alguns desses foi acompanhada por quatro anos uma escola em tempo integral situada na cidade Macaparana-Pe. Lá acompanhamos seu dia-a-dia com o intuito de estudar mais a fundo o seu funcionamento, isso nos permitiu mostrar tudo o que foi conseguido por esta escola em termos de resultados. Assim, mostraremos seus projetos, estrutura de ensino, metodologias e principalmente a realização de metas que foram alcançadas em um curto espaço de tempo.

Procuramos, ainda, mostrar as primeiras ideias e experiências em Educação Integral e discutir como esse modelo se insere no debate contemporâneo sobre a educação no Brasil. Assim sendo, esta pesquisa se justifica pelo fato de no Brasil existir leis e proposições legais que apontam para a ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno no âmbito escolar com a intenção de promover uma educação pública de qualidade, principalmente para àqueles que estão em condições sociais desfavoráveis e, que, portanto, não tiveram acesso às grandes redes de ensino privado deste país.

Dentro desta filosofia tomaremos como ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que defende a Educação Integral como um “direito Biológico” de cada indivíduo e o Estado, por sua vez, deve dar as condições para a sua plena implantação.

A metodologia aplicada a este trabalho foi o levantamento de dados através de análise documental que tratam dos aspectos relacionados com o avanço da implantação nas escolas públicas brasileiras dos Programas de Educação em Tempo Integral, das políticas públicas de normatização e financiamento, das questões de cunho metodológicas e de ensino e os dados apresentados sobre os resultados e diferenças entre esses dois modelos que tanto vem sendo comparados e criticados nos últimos anos em todo mundo. Usaremos também questionários para aferir as concepções da comunidade escolar sobre o que de positivo ou negativo existe nas chamadas escolas de tempo integral.

No capítulo um apresentamos os aspectos históricos da educação integral no Brasil e as primeiras tentativas de implantação dessas escolas, nele tratamos também dos seus principais idealizadores e as diferentes denominações de conceitos a cerca do que seja uma instituição de tempo integral, das principais políticas públicas de financiamento e da concepção e operacionalização de uma escola de jornada ampliada.

No capítulo dois o destaque é para o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, nele trazemos os dados em âmbito nacional e por região dos números de

escolas e alunos atendidos por esta modalidade de ensino, esses servirão de comparativo para o Programa que será tratado mais a frente.

O capítulo três traz todo o processo de criação do Programa de Educação Integral de Pernambuco, mostraremos suas políticas de fundamentação, seus avanços de interiorização no estado, os resultados alcançados por regionais de ensino e por escolas, as diferenças entre as escolas que ainda não se tornaram integrais e as que estão vinculadas ao Programa, e, sobretudo, os resultados alcançados por seus estudantes em diversos programas de avaliação interna e externa. Além disso, neste capítulo, apresentaremos os limites e possibilidades deste programa, o perfil socioeconômico das famílias dos discentes, as faixas etárias dos educandos, dentre outras características que se apresentem como sendo de importância para a manutenção do mesmo.

O capítulo quatro traz as características mais particulares das EREMs (Escolas de Referência em Ensino Médio) do estado de Pernambuco e o nosso objeto de estudo mais específico em termos de resultados apresentados por escola. Trata-se da Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra que foi criada no ano de 2009 e implantada na cidade de Macaparana-Pe. Devido aos indicadores sociais deste município a Secretaria Executiva criou esta escola na expectativa de dar aos estudantes de classe social desfavorável a oportunidade de concorrer com os estudantes advindos das escolas privadas a oportunidade de ingressar em Instituições Públicas de Ensino Superior, pois, dentre tantas políticas que regem esta escola esta é uma delas. Assim, neste capítulo, mostraremos os projetos, a metodologia de ensino, os tempos de estudos, lazer, atividades extracurriculares, o perfil dos educadores, das famílias e dos educandos que estão presentes nesta escola. Adiante, apresentaremos os resultados alcançados por ela, que apesar do seu curto tempo de criação tem se destacado entre as melhores do Estado de Pernambuco.

O capítulo cinco será destinado as considerações finais. Ou seja, o que de positivo estes Programas tem apresentado e que contribuições eles trazem para o debate sobre a implantação de novas políticas públicas que possam promover uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A Educação Integral no Brasil foi mencionada pela primeira vez no Manifesto dos Pioneiros da Educação que tinha à sua frente, dentre tantos, pessoas como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. De acordo com este documento a educação tem, por finalidade, instituir e gerenciar os meios para que o ser humano possa ter seu desenvolvimento de forma natural e integral em cada uma das etapas de sua vida respeitando-se as características de cada indivíduo e das visões de mundo inerentes a cada época.

A principal característica deste documento era a defesa da educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública, obrigatória e leiga; a Educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos; a formação universitária de todos os professores; procurava se aproximar dos processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem. Havia, também, uma preocupação em não isolar a educação da vida comunitária.

Esse conjunto de propostas favoreceu nas décadas de 1920 e 1930 a intenção de ampliação do acesso à escola para todos e não apenas para os poucos que eram até então beneficiados com a cultura escolar. Contudo, devido à falta de estrutura para que esse acesso fosse efetivamente implantado fazia-se necessário a realização de mudanças profundas que permitisse o ingresso de um quantitativo maior de estudantes nas escolas, como não foi possível em um curto espaço de tempo, uma das soluções apontadas foi a redução do tempo de aula para garantir a implantação de novos turnos. O estado de São Paulo chegou a propor uma escola de dois anos. Em um de seus artigos Anísio Teixeira, destaca:

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, um para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Umas e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientelas diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mais tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos (TEIXEIRA, 1999, p. 23)

Na época, essas tentativas foram duramente criticadas por Anísio Teixeira. Ele ressalta que para que fossem criadas as vagas para atender a tal demanda deveria criar novos espaços escolares adequados à formação dos estudantes. Contudo, o que foi implantado foi a criação

dos turnos escolares para que o número de vagas fosse aumentado. Em suas recomendações, podemos destacar: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. Outro ponto importante a ser destacado é a sua defesa em relação ao papel da escola. Segundo ele, esta deveria ser destinada a educar no sentido mais amplo da palavra todos os indivíduos da sociedade, não havendo, portanto, distinção ao acesso a essa escola.

Nesta época Anísio já defendia a escola integral, não integral apenas do ponto de vista da ampliação do tempo escolar, mas, integral no sentido da formação do indivíduo. Segundo ele, a escola deveria: "oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos" (TEIXEIRA, 1999, p. 24).

Anísio Teixeira (1900-1971) participou ativamente da elaboração desse Manifesto, chegando a ser perseguido e chamado de comunista pelos católicos que naturalmente via suas escolas serem ameaçadas caso essas ideias caso fossem implantadas.

1.1 As Primeiras Tentativas

No ano de 1950, Anísio Teixeira (1900-1971) cria o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade. Este centro procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

Sendo o único que foi efetivado de um conjunto de nove centros que foi previsto juntamente com o plano de reforma da educação baiana, esse centro tinha a capacidade para receber um quantitativo de quatro mil alunos com uma distribuição professor/aluno de vinte pra um, ou seja, para cada 20 alunos deveria ter um profissional habilitado. Era composto por quatro escolas-classe de nível primário, onde deveria comportar mil alunos, uma escola-parque, formada com sete pavilhões, que eram destinados à formação complementar dos estudantes. Outro ponto importante do programa era a residência que mantinha em torno de

5% dos estudantes considerados sem lar, mas ela nunca foi efetivada. As chamadas Escolas-Classes eram formadas por 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e odontológicos, salas de administração, jardins, hortas e áreas para lazer. Os conteúdos explorados durante as quatro horas que o aluno permanecia em sala eram: Aritmética, Ciências e Estudos Sociais.

Cumpridos esses horários os alunos do turno manhã eram encaminhados para a Escola Parque e os que passaram a manhã nesta, iam desenvolver as mesmas atividades da turma da manhã, fechando assim, um total de oito horas distribuídas entre atividades ditas acadêmicas e as de formação extraclasse.

Nas palavras de Terezinha Éboli, a Escola-Parque era um vislumbre quebrando todos os paradigmas da época para uma escola. Segundo ela, a escola ocupava uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, com sete pavilhões de arquitetura moderna, cujos arcos permitiam iluminação natural. O pavilhão no qual se instalava o Setor de Trabalho abrigava três grandes e belíssimos painéis dos artistas plásticos Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé, e dois afrescos de Carlos Magano e Jenner Augusto (NUNES, 2009).

Esta instituição foi a concretização de tudo aquilo que Anísio defendia para a escola brasileira, que na década de 1920 sofreu grandes transformações, com as quais o autor não concordava, pois, segundo ele, ganharíamos na quantidade, mas perderíamos na qualidade. Ele acreditava que uma escola que funcionasse em tempo integral e com educação voltada para a formação completa, com atividades diversificadas e um mínimo de infraestrutura garantiria aos alunos uma educação de qualidade, e não aquela, 'democratizada' nas décadas de 1920 e 1930.

É nesse centro que encontramos a concepção de educação e de tempo integral do autor; na forma como foi idealizado; nas atividades que possuía; como os alunos eram organizados para tal, e a sua filosofia, bastante influenciada pelo que era desenvolvido nos EUA, já que Anísio viveu um bom período por lá, e pode observar e participar da experiência americana que contribuiu para a implantação deste centro (SANTOS, 2004).

Notadamente, percebe-se que a marca do pensamento de Anísio para a educação estar voltada para um processo educacional que seja capaz de promover o crescimento do ser humano em sua forma mais plena. Ele acreditava que o homem deveria ser capaz, se bem preparado, de ser um agente de mudança não só de sua própria vida, mas, sobretudo, de sua

realidade como ser social. Para tanto, a escola deveria ter seus tempos e espaços ampliados para assegurar uma formação mais completa do indivíduo através de atividades diversas que pudesse complementar a formação acadêmica. Em suas análises, manifestava sempre a preocupação com essa ampliação, pois, a mesma não deveria se dá deslocada da formação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente na escola. Assim, a educação integral deveria romper com todos os paradigmas empregados até então e adotar uma prática educativa que considerasse as aptidões, os interesses individuais e as potencialidades de cada indivíduo.

Dentro deste cenário não podemos deixar de destacar outro importante educador que deu grandes contribuições no sentido de implantar escolas em tempo integral no Brasil. Darcy Ribeiro (1922-1997). Ele implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro na década de 1980.

De acordo com Chagas et al (2010), o cenário político das décadas de 1950 e 1960 possibilitou a aproximação entre as ideias de diversos educadores, entre eles, Anísio e Darcy, resultando na busca por um mesmo ideal, o de uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas.

Ainda segundo Chagas et al (2010), nas eleições para governo do estado do Rio de Janeiro, em 1982, Darcy Ribeiro é eleito vice-governador, tendo como proposta central de campanha a melhoria da educação. Para efetivar suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE).

Nas suas palavras, o projeto era:

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos, cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas, apenas escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997, p. 476 apud CHAGAS et al., 2010).

O Programa de Educação Especial foi iniciado em 1984. Nesta época Darcy Ribeiro acumulava além de diretor os cargos de Vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia. Interrompido em 1987, volta a ser implantado em 1991 no 2º Governo de Brizola.

Em pouco tempo o Programa atinge uma marca de 406 Centros Integrados de Educação Pública, onde estavam disponíveis 205.800 vagas para o ciclo básico, 137.200 para a educação juvenil, 52.800 para os chamados Ginásios¹ e 30.000 para o Ensino à Distância, totalizando 425.800 estudantes atendidos. Contudo, o PEE foi implantado em apenas 338 centros com oito horas diárias de permanência na escola. Semelhante ao que fez o estado de Pernambuco o Governo do Rio criou a Secretaria Extraordinária para gerir a implantação do PEE em 406 CIEPs.

O grande desafio do Programa não era construir prédios equipá-los e abrir as vagas para que os alunos pudessem ter acesso a essas escolas, e sim a carência de profissionais para atender a toda essa demanda agora muito mais diversificada.

A solução encontrada pela Secretaria de Educação foi celebrar um convênio com a UERJ onde previa a criação de 1600 horas em Cursos de Atualização. Neste sentido, os profissionais revezavam-se entre suas atividades docentes e os cursos de formação que eram orientados por professores da referida universidade.

A grande preocupação do PEE era com o projeto pedagógico e sua efetiva implantação. Assim, todos esses CIEPs eram orientados a seguirem o que estava nele previsto. Para tanto, eram constantes as formações de gestores com o intuito de haver um alinhamento no cumprimento das diretrizes que geriam esses centros.

Cada CIEPs recebia duas visitas mensais para treinamento dos profissionais, além de uma supervisão e avaliação dos procedimentos. Diante desse controle foi constatado um aumento significativo no aproveitamento desses centros chegando a ser classificado em 30% como ótimo e 70% como bom.

Após dois anos de funcionamento foi contratada uma equipe de diversas universidades para elaborar um instrumento de avaliação que seria empregado em 160 centros. Contudo, decidiu-se por um processo de amostragem tendo como referencial a taxa de 30% das unidades em funcionamento. Os instrumentos apontaram para um aproveitamento satisfatório de 93% dos alunos do terceiro ano e 76,5% dos alunos do quinto ano.

Impulsionados pela necessidade de uma formação profissional os Ginásios ofereciam o currículo básico pela manhã ou tarde e no contraturno eram ofertadas oficinas livres que pudessem orientar o estudante na escolha de um caminho vocacional. No turno da noite eram

¹ Hoje Ensino Médio

oferecidos cursos a distância para aqueles que queriam terminar seus estudos. Os investimentos eram tão grandiosos que na época o estado do Rio atingiu a marca de maior comprador de livros do país, bem como, o detentor do maior número de bibliotecas.

Dentro do projeto estava previsto o atendimento àqueles que estavam em situação de vulnerabilidade familiar. Assim, os chamados alunos residentes eram acolhidos em instalações próprias nos CIEPs. Com um mínimo de 15 e um máximo de 24 crianças e adolescentes, eles eram atendidos e cuidados por profissionais que ficaram denominados de mães sociais, geralmente famílias que tinham filhos matriculados nesses centros. Isso possibilitou a criação de um ambiente familiar para os que não tinham essas referências, enquanto, suas famílias eram acompanhadas por profissionais ligados ao projeto.

A implantação do PEE nos 406 CIEPs que estiveram sob a responsabilidade do Estado, demandou um enorme volume de recursos financeiros e humanos. A contribuição e acompanhamento do Professor Darcy foi fundamental para a concretização desse projeto. Notamos que Darcy concretiza o ideal de promover a implantação de escolas em tempo integral, que há muito havia sido sonhado por Anísio. Em Lobo et al. (2008, p 71), vemos que Darcy sofreu nas décadas de 1980 e 1990, os mesmos atos de intolerância impostos à Anísio pelos opositores à criação de uma escola que pudesse promover além de uma inclusão social através do acesso ao ensino de qualidade, a oportunidade de uma formação igualitária e de promoção de mobilidade social.

Observando o que motivou a criação desses centros, o projeto de Anísio na Bahia e o de Darcy no Rio de Janeiro, fica claro que os dois comungavam de um mesmo ideal e tinham as mesmas influências no tocante as concepções de educação de tempo integral. A grande preocupação desses educadores foi com a formação do estudante em sua forma mais ampla possibilitando ao indivíduo a construção de sua identidade enquanto ser social e de uma carreira profissional sólida. Todavia, devido às condições a que estão submetidos os jovens no Brasil essas escolas acabam desempenhando outros papéis que caberiam, por exemplo, às famílias.

1.2 Aspectos contemporâneos da Educação Integral no Brasil

Na história brasileira, as iniciativas que visavam à escolarização das classes sociais menos favorecidas, com raríssimas exceções, sempre procuraram, aliar o tempo escolar com alguma atividade que tinha como objetivo a preparação do indivíduo para o trabalho. Sendo assim, a escola não poderia, pois, ser de tempo integral. As políticas educacionais e o discurso daqueles que eram responsáveis pela educação vinham sempre carregados da seguinte prerrogativa: aos filhos daqueles que vivem do trabalho braçal é importante que adquiram, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. A escolarização era, pois, pobre e deficientemente, servindo apenas para dá uma alfabetização básica e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. Esse modelo foi tão solidamente montado e reproduzido que, no Brasil, mesmo perante as mudanças que foram implantadas nos últimos anos na educação fundamental ou mesmo perante a legislação que regulamenta o trabalho no Brasil, a escola que atendem as crianças das massas, ainda hoje, não consegue fazer muito mais do que alfabetizar. O restante, em tese, deveria ser apenas preparação para o trabalho. Note-se que as poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares feitas por políticas nacionais pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-os da carreira escolar propriamente dita. Estamos tratando especificamente das escolas técnicas industriais e as agrícolas, criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4.073/1942 e Decreto/Lei nº 9.613/1946), que previam período semanal de trabalhos escolares variando entre 36 e 44 horas. Apesar disso, naquilo que se referem às escolas técnicas federais, as urbanas em especial, é possível verificar como, ao longo do tempo, houve um afastamento das classes populares e uma aproximação dos segmentos sociais médios. Os processos seletivos encarregavam-se de realizar essa operação, já que, pelos seus bons resultados formativos essas escolas passaram a ser objeto de grande demanda GIOLO (2012).

Isso tudo denota que no Brasil não houve grandes experiências no âmbito nacional, a menos que consideremos as efêmeras e eleitoreiras iniciativas dos governos Fernando Collor (Centros Integrados de Atendimento à Crianças – CIACs) e Itamar Franco (Centros de Atendimento Integral à Crianças – CAICs). A própria legislação passou a tratar do assunto apenas recentemente e, quando o fez, restringiu-se a apontar perspectivas futuras (GIOLO 2012, p. 95).

Muitos foram os estudos realizados, de modo a polemizar ainda mais as fragilidades do sistema educacional em vigor, sem que fossem inseridas as tais grandes mudanças urgentes, discutidas ao longo dos anos 80. No começo do século XXI, o estado de São Paulo reavivou os estudos acerca das Escolas Integrais, quando investiu nessa modalidade de ensino e (re) elaborou diretrizes gerais sobre a escola de tempo integral (SEE – SP, 2006).

O estado de Pernambuco, em 2004, foi mais além. Criou o Centro de Ensino Experimental (CEE), buscando parcerias com empresas privadas, reformou o tradicional colégio Ginásio Pernambucano e mais quatro outras escolas, criando a escola de tempo integral no Ensino Médio, como projeto-piloto. O desafio constituiu-se por não haver, até então, diretrizes específicas para o Ensino Médio; tanto as contribuições de Teixeira (1950), como Ribeiro (1980), eram voltadas para a educação infantil e fundamental. Coube ao então Jarbas Vasconcelos e sua equipe da Secretaria de Educação, desenvolver as políticas institucionais dos CEEs, possibilitando, assim, a criação de mais 45 outras escolas desse porte no estado, nos anos seguintes. Quando assumiu o governo, em 2006, Eduardo Campos, atual governador pernambucano, transformou os CEEs em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), elevando os 51 centros para as atuais 260 Escolas de Referência em Ensino Médio. Dessas unidades, 247 foram implantadas no Governo Eduardo Campos. Atualmente, 122 unidades funcionam em horário integral e 138 oferecem jornada semi-integral. Elas estão localizadas em 160 municípios pernambucanos, incluindo o Arquipélago de Fernando de Noronha.

Um fato curioso é que a partir da experiência, aparentemente, bem sucedida, outros estados brasileiros, assessorados pelo pernambucano, também enveredaram pela educação integral no Ensino Médio, como Ceará e Rio Grande do Sul. No capítulo seguinte expressaremos o avanço e os números relativos à implantação e atendimento desta modalidade de ensino em algumas regiões do Brasil.

Sendo assim, tentando compreender o *fenômeno* que constitui a educação integral, algumas inquietações são inevitáveis para nortear esse estudo: qual a diferença de uma escola integral para uma de tempo integral? E o que seria uma educação integrada? Existem diretrizes diferentes para o ensino fundamental e o ensino médio? Muitos foram os estudos feitos nesse campo, visando entender quais as diferenças perceptíveis entre esses três tipos de escola, considerando as ideias difundidas ao longo dos séculos XX e XXI.

1.3 Escola de tempo integral vs escola integral vs escola integrada

Buscando compreensão para o termo “educação de tempo integral”, Freitas e Galter (2007), voltam um pouco mais na História e defendem que esse tipo de educação já vinha sendo articulada desde o século XIX, quando se tratava de um privilégio pertencente a uma pequena parte da população brasileira. Havia, ainda, a questão da escola-internato, onde, nem mesmo nos fins de semana, os estudantes não poderiam estar em suas casas; era permitido, apenas, passar as férias de julho e janeiro com seus pais. Ratificando essa visão, Freitas e Galter (2007) fazem alusão ao romance *O Ateneu* (RAUL POMPÉIA, 1888), ressaltando que

O autor descreve nesse “romance auto-biográfico” as atividades desenvolvidas pelo personagem naquela instituição. Um destaque são as atividades esportivas (base das escolas em tempo integral contemporâneas), que inclusive serviam de vitrine para a escola: “Com maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos [...] e o público, pais e correspondentes em geral [...] compareciam no dia da festa da educação física . (FREITAS E GALTER, 2007)

É reiterado, ainda na argumentação de Freitas e Galter (2007), o caráter elitista de que era revestida a educação integral nos séculos XIX e XX, durante as décadas de 20 e 30. Porém, na contramão desse elitismo, Bakunin (1814-1876), por volta de 1830, já defendia uma educação integral para uma sociedade em que não houvesse classes, considerando o fato de essa categoria de educação possibilitar, através de meios científicos, uma classe de trabalhadores livres:

“A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando que todos possam chegar a ser pessoas completas.” (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Nesse sentido, o entendimento de educação integral dá-se para além da formação intelectual do indivíduo: é trabalhada, também, a formação cidadã do aluno. Ainda nessa visão de aprendizagem sem limites de classes sociais, Karl Marx corrobora os ideais de Bakunin, defendendo que o homem tenha todas as suas capacidades desenvolvidas:

(...) Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável (...) pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. (...) Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1994 apud FREITAS e GALTER, 2007).

Nota-se que “ensino intelectual, trabalho físico e trabalho produtivo devem estar articulados, mas no sentido de proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo”, conforme defendem Freitas e Galter (2007), na releitura que Enguita (1993) faz para a obra de Marx. Dessa forma, para que o homem interaja qualitativamente na sociedade, para além da competitividade que o capitalismo impõe, é imprescindível a educação integral, que deve articular as habilidades culturais, intelectuais e científicas no ambiente escolar. Todavia, o questionamento que motiva essa pesquisa reaparece vivamente: afinal, qual a proposta de educação integral é debatida no país atualmente? Partindo do princípio que a atual educação brasileira, de um modo geral, foi fortemente influenciada pelo movimento Escola Nova, iniciado no começo do século XX, provavelmente a resposta se encontre nesse contexto.

Paro (1988), ressalta que, à luz desse movimento, a escola passa a ser o agente capaz de dirimir os conflitos sociais, transformando a sociedade, até porque o escolanovismo esteve baseado nos ideais liberais, objetivando uma formação cidadã, em que o indivíduo estivesse inserido no contexto burguês e democrático.

Infelizmente, educação de qualidade no Brasil sempre foi – e ainda é – um artigo de luxo. Na época em que se difundia o escolanovismo pelo mundo, apenas as camadas mais abastadas da sociedade brasileira puderam se beneficiar desse segmento da educação, devido aos custos que implicava passar o dia numa escola cuja filosofia era bem diferente do que se oferecia até então. Somente no começo dos anos 50, especialmente com a figura de Anísio Teixeira, que foi fortemente influenciado pelo escolanovismo, e as teorias de John Dewey (1859 – 1932) é que a temática da escola integral será reavivada, como lembra Paro (1988):

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares (PARO 1988, p. 191)

Dessa forma, no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 21 de outubro de 1950, Anísio demonstrava que aquela seria a escola dos sonhos, o que viria a se tornar um grande problema na contemporaneidade, porque além de oferecer a formação intelectual, prometia suprir um papel que cabe aos pais: criar seus próprios filhos. Teixeira dizia que:

Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização (...) E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive[...] (TEIXEIRA, 1969, p. 14)

O próprio MEC reconhece o problema desse segmento de a educação assumir funções que por lei, são delegadas aos pais. No Caderno 2 do Texto Referência para Debate Nacional (2009), percebe-se a ciência da dificuldade, entretanto,

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (MEC, 2009, p.17)

Nesse âmbito é que surge a dificuldade de caracterizar o segmento escolar como integral ou integrado. A escola proposta por Teixeira (1950) é notadamente integrada, porque se preocupa em articular funções sociais, como saúde, segurança e atividades técnicas. Essa experiência realizada, na época, considerada exitosa, estimulou também, na década de 80, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) de Darcy Ribeiro. Em 2006, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte ressignificou a educação integrada, ampliando a jornada escolar dos alunos de 6 a 15 anos do Ensino Fundamental, oferecendo atividades diversificadas previstas no Projeto Político Pedagógico de cada escola (MEC, 2009). Essa modalidade obteve sucesso, porque buscou parcerias para financiar o custo de manter os estudantes durante as nove horas propostas pelo projeto, já que

O programa Escola Integrada [...] conta com a parceria de várias Instituições de Ensino Superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela Educação Integral dessas crianças e desses jovens. O Programa utiliza os espaços das próprias escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais. Assim, tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em Centros Educativos, no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade (MEC, 2009, p.21)

Nesta perspectiva, programar diretrizes que orientem uma escola a manter durante dois turnos (ou nove horas diárias, no caso de Recife) os alunos de ensino fundamental parece ser bastante razoável, porque outros sujeitos farão essa ação ser possível. Neste sentido, é inevitável voltar o olhar para as Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco - (EREM) - cujas políticas institucionais tangenciam o perfil da educação integrada, porém com limitações, no que se diz respeito a consolidar parcerias que possam garantir atividades diferenciadas, como prevê seu estatuto – e estabelecer a comparação dos modelos

pedagógicos vivenciados. Esse tipo de escola (pernambucana) oferece 9 aulas diárias cada uma com um tempo de cinquenta minutos, das disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna), possibilitando a inclusão de disciplinas eletivas, como Educação Física, Artes e Empreendedorismo².

A grade dificuldade é para a promoção das atividades diferenciadas que foram previstas no projeto de Anísio para os Centros Baianos. Existem custos para que se ofereçam oficinas, cursos técnicos ou outras atividades extracurriculares. E eles são altos. O governo pernambucano não abarca esse ônus. O desafio, dessa forma, fica por conta dos gestores, que devem buscar parceiros interessados em investir nestas atividades ou, ainda, na implementação de oficinas diferenciadas, como banda marcial, dança, teatro, culinária, entre outras.

O mais preocupante neste formato de 45 aulas semanais, é que são atendidos alunos de condição financeira menos abastada e que têm apenas aulas curriculares nos cinco dias da semana, sem a preocupação de capacitar esses jovens para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Uma vez estudando em tempo integral, esse aluno não dispõe de tempo para fazer cursos e se alinhar com as exigências de mercado que enfrentará para além dos muros da escola, o que configura um entrave na articulação de atividades de formação profissional a que se dispõe a filosofia de uma EREM. Obviamente existe o turno da noite e os fins de semana para a realização destes cursos profissionalizantes, mas isto descaracterizaria a formação integral – que, nessa perspectiva, deve acontecer no espaço da escola - oferecida pela EREM pernambucana (COSTA, 2011).

Com o intuito de situar o leitor na discussão, apresentaremos uma síntese das experiências até aqui apresentadas. O que ficou claro até este momento é que esses Programas têm como fundamento as ideologias que foram pensadas pelos 32 intelectuais que criaram o Manifesto da Educação Nova em 1932, ou seja, o desejo principal com a manutenção do aluno por um período maior na escola é o de sua formação de maneira mais ampla, o que, certamente em uma escola de turno único mais difícil.

² Chamamos atenção para essa disciplina, porque não são profissionais graduados ou licenciados em Administração ou áreas correlatas que a lecionam. São os professores que têm a menor carga horária na escola, que pode ser Geografia, Educação Física ou até mesmo, Biologia, o compromete severamente seu conteúdo e aprendizagem.

Os projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro guardam muitas semelhanças entre si, para nós a principal diferença estar em sua abrangência, mas, os fundamentos são os mesmos. O projeto aplicado em Pernambuco também tem em seus fundamentos legais essas características, contudo, esbarra nas mesmas dificuldades que todos eles tiveram até agora: Financiamento e mão de obra qualificada, principalmente para as atividades que são previstas fora no currículo comum da formação do aluno. As tentativas de sanar essas situações com formações paliativas não se sustentam, pois, o profissional geralmente não possui uma estabilidade na função, uma vez, que não são concursados e estas atividades sequer são previstas em legislação que possam permitir a contratação destes profissionais por concurso público. Isso tem acarretado uma sobrecarga do estudante em relação à exposição de conteúdos, pois, a solução encontrada muitas vezes é a sua manutenção nos dois turnos com aulas no núcleo comum do currículo. As escolas integrais de Pernambuco têm conseguido muitos resultados através da “academização” de seus estudantes. Não podemos negar que os resultados apresentados por essas escolas em exames de seleção para entrada em IES pública não seja um fator positivo, mas, esta prática foge completamente da filosofia prevista para as escolas em tempo integral. Não estamos dizendo que não existam atividades voltadas para tal formação, contudo, elas são muito isoladas e não tem a devida atenção como tem as atividades de ensino das matérias curriculares.

1.4 Políticas públicas para a Educação Integral no Brasil

Na tentativa de avançar no apoio e financiamento desta modalidade de ensino o Brasil vem criando algumas políticas de incentivo à promoção e criação de escolas em tempo integral, a principal delas é o Programa Mais Educação que nos últimos anos vem ajudando os municípios brasileiros na execução dessas escolas. Desde a década de 60, quando se instituiu a primeira versão da LBD/61 e foi criado o Plano Nacional de Educação, em 1962, é possível notar que sempre existiram pessoas comprometidas e engajadas verdadeiramente com a qualidade que estava sendo oferecida nas escolas brasileiras. Dessa forma, nosso destaque agora é para as políticas públicas contemporâneas destinadas à manutenção e operacionalização da educação integral no Brasil e em Pernambuco, especificamente.

1.4.1 Programas de investimentos na educação do Governo Federal

Embora haja liberdade para que secretarias estaduais de educação produzam seus próprios estatutos quanto à modalidade de ensino integral oferecida, a Constituição Federal (BRASIL, CF, 1988) numa conjunção de artigos, ainda que não use o termo educação integral propriamente dito, permite deduzir que seja concedido o direito a esse segmento de ensino, como expresso no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, ao trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção.” e, conjugado a esta ordenação,

apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral (MEC, 2009, p.23)

Vale ressaltar ainda, o artigo 205, que expressa a ordenação “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (CF – 1988), ou seja, embora haja a precedência do estado em assumir tal responsabilidade, cabe também à família e à sociedade garantirem o direito à educação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) – Lei nº 9.394/96, ratifica os artigos da CF que garantem a educação, especialmente os artigos, 34 e 87, que preveem a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral a critério dos estabelecimentos de ensino e o artigo 1º prevê que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (MEC, 2009).

No que diz respeito à educação integral, especificamente, a LDB, Art. 34 – cuja temática é a jornada escolar – “reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem” - (MEC, 2009) – pois na jornada integral os estudantes estão sob responsabilidade da escola, seja em atividades intra ou extra - escolares. Ainda no contexto da LDB, o Art.3º (Inciso X), as parcerias são uma solução para se desenvolver as atividades extraescolares, que as escolas integradas também se dispõem a promover. Porém, é de conhecimento geral que existem outras políticas públicas que dão suporte às escolas durante o ano letivo, como o Programa

Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³, cujo objetivo é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica, conforme publicado no site do Ministério da Educação, em 2009, na categoria de notícias.

1.4.2 Programa Mais Educação e outras possibilidades de regulação da Educação Integral

No âmbito da legalidade em que são estudadas as formas de consolidar a escola integral, é necessário destacar a lei 10172 / 2001, que constitui o Plano Nacional de Educação e suas implicações, haja vista o entendimento que esta lei dá para a própria LDB, quando apresenta a essa modalidade de educação como objetivo tanto do ensino fundamental, como o infantil, além de encorajar a ampliação da jornada escola para 7 horas diárias e a participação das comunidades na gestão escolar, na figura dos Conselhos escolares (MEC, 2009). Por outro lado, a redação dada à Lei 10172/2001 para os “contemplados” na educação integral, pode configurar uma infração ao Artigo 5º da CF/88 que diz “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, levando em consideração que “associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”(MEC,2009). Ou seja, apenas os menos abastados financeiramente seriam amparados pelo governo federal? E que argumentação seria tecida acerca do supracitado artigo da CF/88? Questionamentos bem desconfortáveis de serem respondidos, porque a distribuição e renda no país, não permite dividir a população entre quem pode e quem não pode pagar por uma “boa” educação. Polêmicas à parte, vale ressaltar que todos os itens voltados para o financiamento da educação foram vetados no PNE.

Nesse sentido, a fim de estabelecer novas políticas garantidoras da educação de qualidade no país, o Congresso Nacional aprovou dois fundos voltados para o financiamento da educação pública: 1996 – FUNDEF : Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e , em 2007, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e

³ Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil.

Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais, em substituição ao primeiro, que estava diretamente ligado ao Ensino Fundamental, ampliando-o para o Ensino Médio.

No caderno elaborado pelo MEC, é ressaltada a possibilidade de entendimento da educação integral para toda a educação básica nacional e, ainda, ressalta-se que “o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral” (MEC, 2009, p. 25). No âmbito de entendimento desse fundo, vale salientar a Lei nº 11494 / 2007, que instituiu o FUNDEB, cuja orientação lembra que o “regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental”. O MEC, ainda mostra o Decreto nº 6.253/07, que define a educação integral:

ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (MEC, 2009, p.23)

Dessa forma, subentende – se, que o caráter jurídico que reveste as políticas públicas destinadas à educação integral merece maiores esclarecimentos, a fim de evitar o uso das verbas públicas em projetos que distanciem demasiadamente os conceitos de formação integral estudados até aqui. Por outro lado, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que normatiza o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴ “tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica” (MEC, 2009, p.23), permitindo, assim, a compreensão adequada do conceito de educação integral. No Artigo 2º, inciso IV, existem orientações para que se combata a repetência, com aulas no contraturno, estudos de recuperação e oferta da progressão parcial. No inciso VII, do mesmo artigo, reitera-se a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (MEC, 2009).

⁴ A ideia básica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação consiste em estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal. Nesta perspectiva, “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (Art. 3º, do Decreto nº 6.094/07).

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, o Programa Mais Educação configura-se como mais uma possibilidade de regulamentação das políticas públicas voltadas para a Educação Integral. Este programa objetiva estimular a educação em crianças e adolescentes, através de atividades no contraturno, articuladas ao projeto político-pedagógico vivenciado pela escola. No texto para debate sobre Educação Integral (MEC 2009), as definições sobre o direcionamento dado para as ações deste programa lembram que:

O Programa Mais Educação congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR). Importante ressaltar que esse Programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (MEC, 2009).

Todas essas ações em conjunto funcionam como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Nessa perspectiva, este formato que norteia a educação integral, acaba se tornando mais atrativo para crianças e adolescentes, permitindo uma formação cidadã, com contribuições em outras áreas na sociedade civil. Dessa forma, fica muito claro o quanto esse tipo de educação possibilita o equilíbrio dos custos necessários para que ela seja viabilizada, haja vista a coparticipação de outros agentes – como empresários e parceiros da escola, que investem na formação para o mercado de trabalho – e o PIB (Produto Interno Bruto) previsto para o orçamento educacional ser de 3,9% em 2009 ser ainda muito baixo.

1.5 Da concepção à operacionalização de uma escola integral

Conceber o planejamento e operacionalizar uma escola integral representa a concretização do ideal histórico de uma escola pública de qualidade e mais: democrática. Para Guará (2006), analisar a educação integral sob uma perspectiva humanística, permite compreender e significar o processo educativo, uma vez que a concretude do processo imbrica a relação de aprendizagem da criança e do adolescente. A fim de garantir a qualidade da educação básica é necessário que sejam levados em consideração também os saberes, a cultura, a crença do público que recebe a formação integral e que a essas condições,

articulem-se práticas e habilidades, de modo a construir o currículo voltado para a vida em sociedade:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo [...] (MEC, 2009, p. 27).

Dessa forma, estimular o debate para a construção da proposta de educação integral, representa um passo na criação de estratégias garantidoras de acesso aos modernos meios de comunicação, leitura, análise crítica e participação democrática na sua comunidade residencial e escolar:

[...] A formulação de uma proposta de Educação Integral estar implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura[...] (MEC, 2009, p.28)

Sendo assim, é possível compreender que a associação de atividades pedagógicas diferenciadas à formação integral das crianças e adolescentes colabora com a desmistificação da estrutura historicamente demarcada de tempo – horário rígido de 50 minutos, com 5 aulas em cada turno, na escola regular e 5 aulas de manhã e 4 no turno da tarde, na escola integral e espaço: aulas apenas no espaço da sala de aula. Porém, na contramão do velho regime educativo, surge a educação integral, cuja proposta estar arraigada no projeto político pedagógico, transformando a escola no espaço privilegiado, oferecendo uma formação completa e cidadã. Nesse novo formato de educação, permite-se, através de projeto articulados e multidisciplinares, a busca de novos espaços educativos, que colaborem para além dos muros da escola, com a formação do aluno. Torres (2003) ressalta a importância de considerar todos os espaços educadores, numa comunidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, muitos debates acontecem acerca do tempo e do espaço escolar na operacionalização de uma escola integral, já que não se trata meramente de uma ampliação de jornada, pois,

[...] Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e espaços são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros[...] (MEC, 2009, p.35)

No contexto dessa sistematização das concepções de uma escola integral, convém ressaltar que não se pode pensar apenas numa divisão de turnos, para esse tipo de educação proposta. O fato de somente ampliar o horário, com vistas para aulas de reforço no contra turno, pode gerar uma hiperescolarização sem que seja atingido o objetivo dessa modalidade de ensino. É imprescindível lembrar que

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MEC, 2009, p.36).

Logo, é a partir do projeto político pedagógico que a escola pode – e deve – ressignificar as ações a serem desenvolvidas no contexto de uma formação integral e tratar de forma flexível (e não mais rígida ou descompartmentalizada – MEC,2009) as atividades multidisciplinares que surgirem ao longo de cada ano letivo. Um novo currículo escolar deverá ser repensado, baseado nos princípios legais e valores éticos pertinentes à comunidade escolar na qual a escola está localizada.

No capítulo seguinte apresentaremos como está o progresso da implantação de unidades escolares em jornada ampliada em termos quantitativos nas regiões brasileiras. Queremos dizer com isso que não faremos um estudo aprofundado sobre os vários aspectos que regem a implantação desta modalidade de ensino, como também não apontaremos os possíveis resultados alcançados por estas unidades. Esses dados apenas servirão de parâmetros para uma análise do Programa de Educação Integral implantado no estado de Pernambuco.

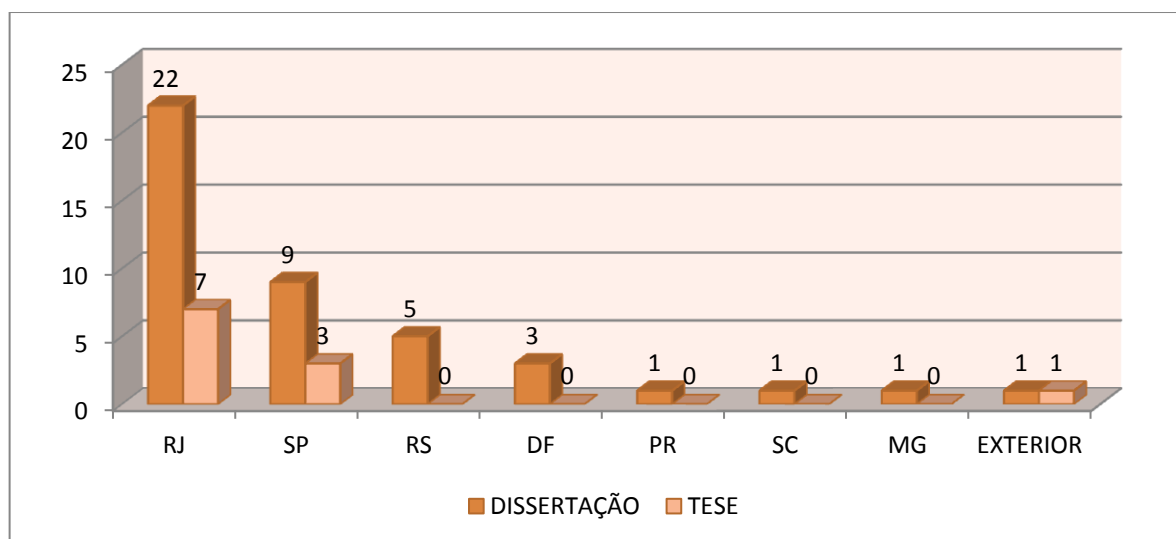
2. MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE JORNADA ESCOLAR AMPLIADA NO BRASIL

Os dados aqui apresentados estão no relatório da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC, 2009) que mostrou os principais resultados sobre a “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira”, nas cinco regiões do Brasil.

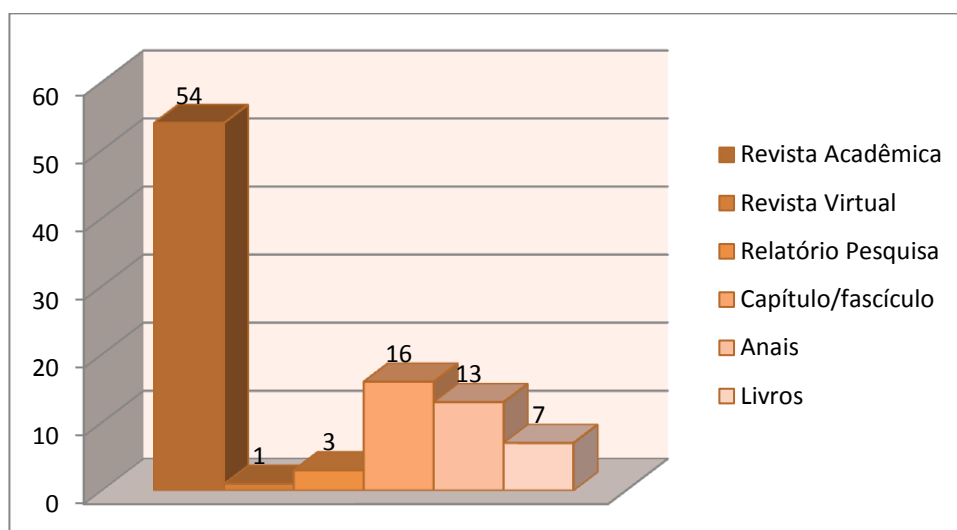
Como dito no primeiro capítulo, apesar dessa discussão não ser contemporânea, no Brasil poucos foram os avanços relativos a uma efetiva sistematização de implantação de escolas que tenham ou que se aproximem de uma jornada de ensino em tempo integral.

Outro ponto que merece nosso destaque é para a produção de materiais que tratam deste tema. Em pesquisa realizada em 2009 a cerca das dissertações, teses artigos e livros publicados no Brasil os autores comprovam a pouca produção de um material denso sobre o tema em questão.

Grafico1 – Dissertações/teses por Estado



Fonte: Banco de teses da Capes, (RIBETTO & MAURÍCIO, 2009, p 3).

Gráfico 2 – Tipos de publicação.

Fonte: (RIBETTO & MAURÍCIO, 2009).

Os dados justificam o uso do relatório para a apresentação dos números por região. Assim sendo, este capítulo apresentará o mapeamento sobre a implantação de escolas em jornada integral começando pelos dados da Região Norte, em seguida os da Região Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O estudo foi coordenado por Universidades Federais conforme descrição da tabela abaixo.

Tabela 1 - Divisão dos estados e municípios envolvidos na investigação segundo a Universidade responsável.

Universidades	Estados-DF	Total	Total
		Estados-DF	Municípios
UNIRIO	SP, RJ, ES, BA, CE, RN, PB, PE, AL, SE	10	2.186
UFPR	PR, SC, RS	03	1.188
UFMG	MG, AC, AM, RO, RR, AP, PA, TO, MA, PI	10	1.724
UNB	MT, MS, GO, DF	04	466
Total		27	5.564

FONTE: MEC (2009).

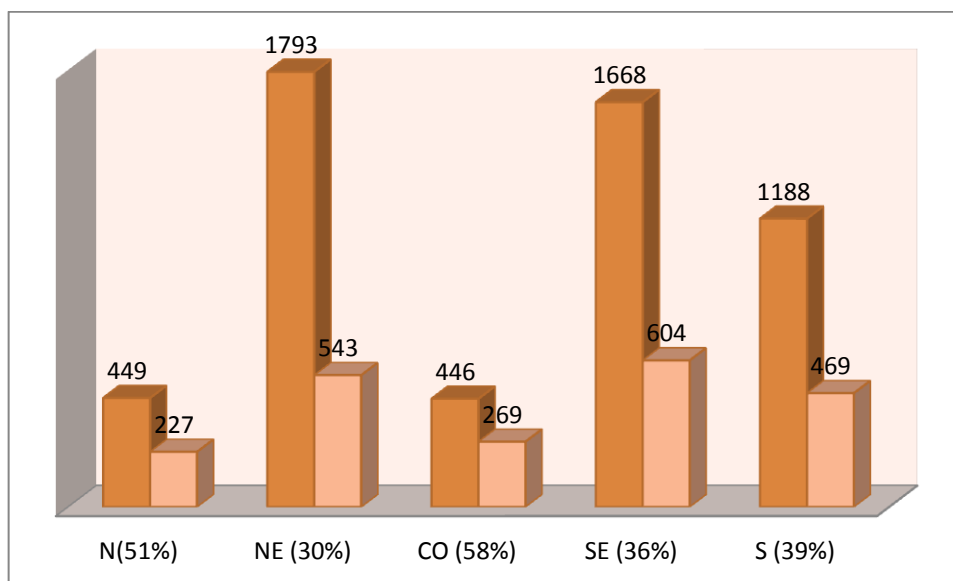
A pesquisa foi realizada através de questionários – não disponibilizados por não ser nosso propósito discuti-los e sim apresentar os dados por eles coletados - com itens que abrangeram a denominação das experiências praticadas nos municípios; o seu tempo de existência; o número de escolas e de alunos que delas participavam; a carga horária, o numero

de dias por semana e o espaço em que essas experiências aconteciam; os tipos de atividades e as formas como eram desenvolvidas; os responsáveis pela sua execução; os responsáveis pela coordenação das experiências; as formas de participação; o financiamento; a normatização e o motivo de implantação das experiências MEC, (2009).

2.1 Dados em âmbito nacional

O gráfico a seguir apresenta os dados das cinco regiões que compõe o território brasileiro, explicitando a relação entre os municípios que participavam da pesquisa e os que efetivamente responderam a ela.

Gráfico 3 – Total de municípios e os que responderam aos questionários em 2008.



Fonte: MEC, (2009).

Os dados constantes no gráfico mostram que apesar do percentual de municípios ainda precisar avançar eles comprovam que em termos quantitativos ocorreu um aumento significativo dentre aqueles que ampliaram a jornada escolar.

Com o intuito de discriminar esses dados por município a tabela abaixo deixa claro o percentual de municípios respondentes com jornada ampliada, por estado e região. Nela está

discriminado o total de município por estado, os que participaram da pesquisa e os que têm alguma experiência em jornada integral.

Tabela 2 - Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação. Dados do ano 2008.

Regiões	Estados/DF	Nº municípios	Municípios respondentes		Municípios respondentes com experiências	
			Nº	%	Nº	% ⁵
NO	AC	22	12	54,5	-	-
	AP	16	5	31,2	-	-
	AM	62	40	64,5	1	2,5
	PA	143	48	33,6	2	4,2
	TO	139	81	58,3	4	4,9
	RO	52	32	61,5	-	-
	RR	15	9	60,0	-	-
	TOTAL (N)	449	227	50,6	7	3,1
NE	AL	102	27	26,5	4	14,8
	BA	417	113	27,1	28	24,8
	CE	184	65	35,3	27	41,5
	MA	217	73	33,6	14	19,2
	PB	223	57	25,6	8	14,0
	PE ⁶	185	48	25,9	15	31,2
	PI	223	89	39,9	13	14,6
	RN	167	47	28,1	5	10,6
	SE	75	24	32,0	2	8,3
TOTAL (NE)	1.793	543	30,3	116	21,4	
CO	DF ⁷	-	-	-	-	-
	GO	246	134	54,5	14	10,4
	MT	141	95	67,4	16	16,8
	MS	78	40	51,3	5	12,5
	TOTAL (CO)	466	269	57,7	35	13,0
SE	ES	78	34	43,6	9	26,5
	MG	853	318	37,3	126	39,6
	RJ	92	32	34,8	17	53,1
	SP	645	220	34,1	73	33,2
	TOTAL (SE)	1.668	604	36,2	225	37,3
Sul	PR	399	185	46,4	32	17,3
	RS	496	206	41,5	58	28,2
	SC	293	78	26,6	27	34,6
	TOTAL (S)	1.188	469	39,5	117	24,9
TOTAL GERAL (BRASIL)		5.564	2.112	38,0	500	23,7

FONTE: MEC (2009).

O que fica evidenciado nesta tabela é que os estados do Sul e Sudeste apresentam as maiores percentagem relativas às experiências de escolas com jornada ampliada.

⁵ O cálculo do percentual considerou o número de municípios respondentes em casa estado/região.

⁶ Como os dados aqui apresentados são referentes ao Ensino Fundamental Pernambuco não se destaca uma vez que seu programa é voltado para o Ensino Médio, como mostraremos no capítulo três, esse percentual em dados atuais é de 86,4%.

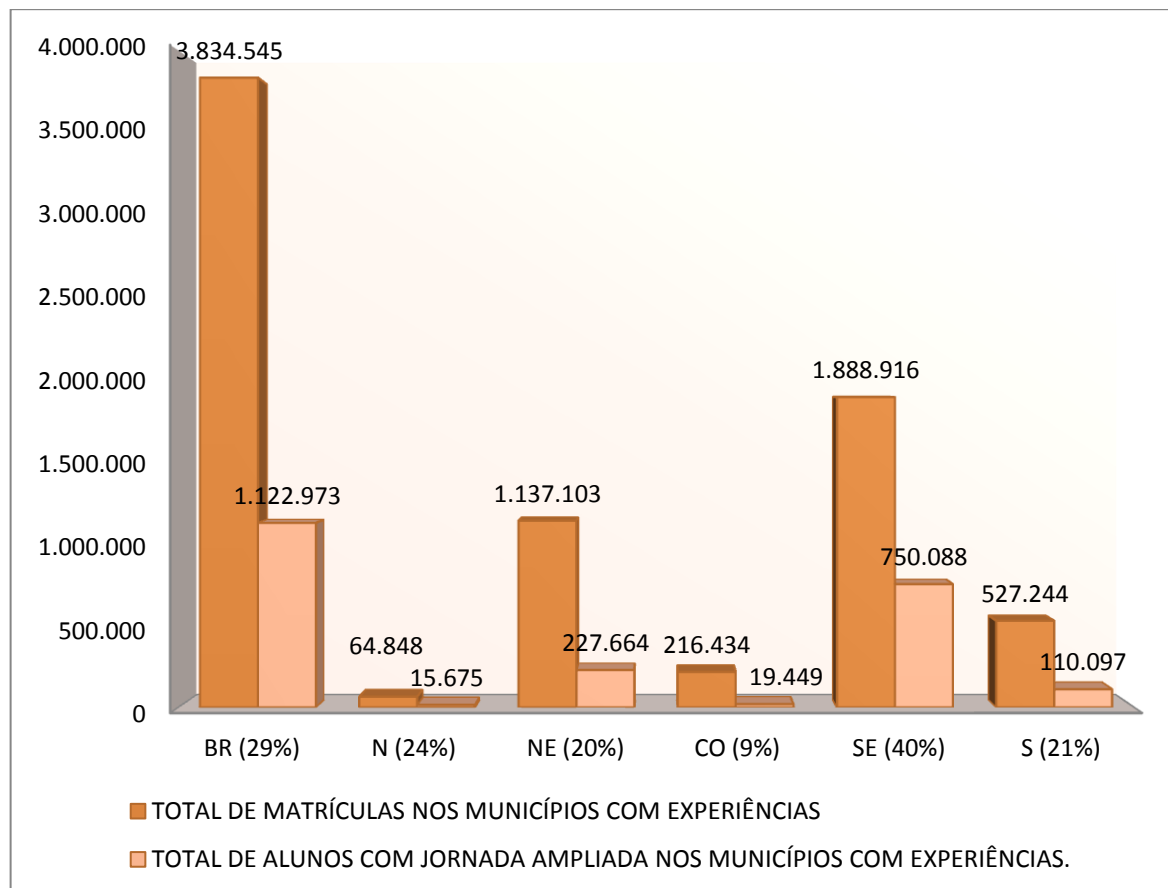
⁷ Devido a problemas no preenchimento do questionário até o fechamento do banco de dados, as informações do Distrito Federal não puderam integrar a pesquisa.

Diante de tudo isso, cabe a nós destacar os motivos que levaram à implantação das experiências de jornada escolar ampliada. Muitos casos como apresentamos no capítulo quatro que trata de nossa escola/estudo, estão baseados em diagnósticos da realidade local, influência de experiências bem sucedidas em outras regiões, exigências de políticas públicas no âmbito federal, estadual e/ou municipal, etc.

Ao que se refere às denominações destes programas, o relatório aponta para uma gama de nomes diferentes: Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva. Outro fato que merece nossa atenção é que apesar da similaridade das denominações esses programas podem apresentar características muito diferentes ao que compete o seu funcionamento. Por exemplo, muitos deles ampliaram a jornada escolar para a inserção de atividades extracurriculares como (teatro, música, dança, arte, artesanato, entre outras atividades) e outros apenas usaram esse tempo para uma carga maior de estudo, que é o caso do estado de Pernambuco, onde seu programa tem por objetivo principal o amadurecimento dos adolescentes no campo do conhecimento de caráter curricular. Isso ficará evidenciado, por exemplo, na diferença entre as escolas de turno único e as de tempo integral, além do número de aprovações em olimpíadas, eventos científicos, e a inserção de um número considerado elevado para os padrões das escolas públicas do Brasil em Universidade Públicas.

Dentro do universo dos municípios que vêm desenvolvendo as experiências de jornada ampliada, destacamos os números apresentados pelo relatório do MEC que traz o total de matrículas por região em todo território nacional. O destaque mais uma vez é para a região Sudeste que apresenta um índice maior que o do Brasil. O gráfico abaixo apresenta o número de matrículas no ano de 2008 nos municípios que tem alguma experiência de jornada ampliada. O que fica evidente nos dados é que a escola de turnos ainda é predominante nas cidades brasileiras.

Gráfico 4 – Relação entre número de matrículas e alunos com jornada ampliada. Ano de referência: 2008.



Fonte: MEC 2009.

Outro fato preocupante é a grande disparidade entre o número de alunos matriculados no município que oferece a jornada ampliada e o número de alunos que efetivamente dispõe de espaços escolares com essas características. Isso denota que há muito que fazer para que o Brasil possa ter um número significativo de alunos estudando em tempo integral ou como queiram chamar essa modalidade de ensino.

Após o relato de todos esses dados onde apresentamos uma radiografia da implantação das escolas com jornada ampliada nas cinco regiões que compõe o Brasil, os números a seguir revelam as características desta ampliação, ou seja, o número de horas que cada criança ou adolescente permanece no âmbito escolar. Ressalto mais uma vez que o estado de Pernambuco apresenta hoje a maior carga horária dentre os estados com jornada ampliada.

Nos casos especiais, como é o caso do Programa Ganhe o Mundo⁸ ou nas escolas que desenvolve programas paralelos de formação o estudante permanece 14 horas no ambiente escolar.

Tabela 3 - Carga horária diária das escolas em que as experiências de jornada ampliada são desenvolvidas, segundo a região geográfica em 2008.

Horas diárias (dentro e fora da escola)	Regiões					Total	
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nº	%
4,5	-	38	8	36	8	90	11,2
5,0	2	13	1	22	16	54	6,8
5,5	-	8	4	26	6	44	5,5
6,0	4	21	6	30	32	93	11,6
6,5	2	11	3	32	6	54	6,8
7,0	1	14	2	17	13	47	5,9
7,5	1	12	4	14	2	33	4,1
8 ou mais	5	69	16	189	85	364	45,5
Não resposta	1	17	-	3	-	21	2,6
Total	16	203	44	369	168	800	100,0

Fonte: MEC, 2009.

A tabela acima traz um dado interessante ao que tange o número de horas, 45,5% das escolas dispõe de oito horas ou mais de assistência ao estudante. O que significa estar de acordo com o que preconiza o ordenamento jurídico que orienta o FUNDEB. Ainda de acordo com o documento do MEC a maioria das escolas oferece a jornada ampliada nos cinco dias letivos da semana, levando-os a obter uma carga horária dentro do que prevê as perspectivas legais do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), elevando consideravelmente a distribuição e destinação desses recursos para esses municípios (MEC, 2009, p 25).

Neste documento as atividades que mais se destacaram dentro da pesquisa do MEC foram: Esportes, aula de reforço, música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato, tarefas de casa, artes plásticas, artes visuais, capoeira, línguas estrangeiras,

⁸ O Programa Ganhe o Mundo, da Secretaria de Educação do Estado (SEE), seleciona alunos da rede estadual de ensino para intercâmbio, no Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Argentina, Chile e Espanha. São selecionados até 75 alunos em cada uma das 17 Gerências Regionais de Educação (GREs), sendo 60 vagas para países de língua inglesa e 15 para língua espanhola.

oficinas de formação para o trabalho, rádio/jornal, entre outras atividades. Os locais onde essas atividades são desenvolvidas também apareceram na pesquisa: sala de aula, pátio, quadra de esportes, biblioteca, laboratórios, auditório e brinquedoteca.

Considerando os dados apresentados no âmbito nacional e regional, fica evidente que diante do que preconiza os Programas do Governo Federal, como também as legislações específicas que tratam e fundamentam as escolas em jornada integral, fica evidente a necessidade de uma expansão desta modalidade de ensino para todo o Território Nacional.

Encontrar o caminho para esta medida certamente irá contribuir ainda mais para a formulação de novas políticas públicas que ajudará no enfrentamento do desafio que é aumentar o número de matrículas na educação fundamental para que essas diferenças possam ser equacionadas favorecendo o desenvolvimento regional de forma mais igualitário.

O capítulo três apresentará as características principais do Programa de Educação Integral de Pernambuco. Nele mostraremos a expansão das escolas em tempo integral para o Ensino Médio nas diversas regiões que compõe o estado, as características fundamentais e as políticas públicas que ajudam a fomentar a sua implantação, o perfil das famílias e consequentemente do aluno que acessam essas escolas, os avanços em termos de realização de metas, os incentivos aos profissionais, as dificuldades e limites para a manutenção de um sistema de ensino que mantém estudantes de ensino médio por nove horas no ambiente escolar, tendo que superar todas as dificuldades de formação e ainda avançar ao ponto de competir com as grandes redes de ensino privado no nosso país, pois, é isso que as famílias esperam quando apostam que seus filhos serão aprovados em instituições de ensino superior.

3. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Baseado nos dados apresentados no capítulo anterior, mostraremos que o estado de Pernambuco encontra-se em um processo avançado de implantação da educação integral que desde o ano de 2004 vem progressivamente implantando escolas com jornada ampliada nas Escolas de nível Médio.

Em 2008, o governador de Pernambuco criou o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio, caracterizando como política pública a oferta de ensino médio integral no Estado pelas Escolas de Referência, antigos Centros de Ensino Experimental, criados pelo governo do Estado juntamente com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, em 2004. Naquele mesmo ano, de acordo com a SE (Secretaria de Educação) as escolas integrais passaram de 20 (vinte) para 51 (cinquenta e uma) unidades educacionais, sendo hoje, 260 (duzentos e sessenta), com a expansão de 2013, atendendo a 110 000 estudantes em 160 municípios pernambucanos.

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), localizado em Recife, e o Centro de Ensino Experimental do Agreste - CEETA, em Bezerros, foram os primeiros a serem implantados, em 2004 e 2005. Em 2005, a partir da implantação do segundo Centro, em Bezerros, foi introduzida uma linha comum que identificava os Centros de Ensino Experimental, como parte de uma mesma proposta de educação e o respeito à diversidade de cada um deles, de acordo com sua história e realidade local. Desse modo, cada Centro tinha a sua identidade e a especificidade do trabalho e cada um passava a contribuir igualmente para o desenvolvimento de outros.

Em 2006, a instalação de mais onze Centros trouxe, naturalmente, novas questões pedagógicas que provocaram iniciativas próprias em cada Centro Experimental. Tivemos, assim, no final do ano letivo de 2006, um quadro interessante e múltiplo de iniciativas. Em seu conjunto, elas constituíram um complexo pedagógico que, certamente, foi enriquecido pelas experiências nos sete novos Centros, implantados em 2007. Até 2007, estiveram em funcionamento vinte Centros de Ensino Experimental localizados em Abreu e Lima, Araripina, Arcoverde, Belo Jardim, Bezerros, Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns, Gravatá, Ipojuca, Palmares, Panelas, Petrolina, Recife (Boa Viagem, Ginásio Pernambucano, Nóbrega e Porto Digital), Salgueiro, Santa Maria da Boa Vista, Serra Talhada e Timbaúba, nos quais estavam matriculados 13.254 alunos que eram atendidos por 434 educadores.

A formulação de uma proposta pedagógica que atendesse a todos os objetivos estabelecidos pela nova legislação de educação integral, não se fez, naturalmente em apenas, um ou dois anos de trabalho. O importante foi a criação de instrumentos e expedientes que dessem suporte à ação dos professores, assim como foi necessária uma atenção diferenciada à formação continuada dos educadores. Esta proposta tem como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), que traz uma grande contribuição na construção da identidade do ensino médio como etapa final da educação básica. Nela, três aspectos merecem destaque:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano; sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (LDB, Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (LDB, Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O terceiro diz respeito à institucionalização do ensino médio integrado à Educação profissional que rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos para a educação superior da formação profissional no Brasil.

A Proposta Curricular aqui mencionada apresenta-se como um referencial para o trabalho pedagógico dos educadores das escolas de Referência e Técnicas de Ensino Médio da

Secretaria Executiva de Educação Profissional da Secretaria de Educação de Pernambuco, respeitando as concepções e pluralidade cultural de cada área do conhecimento. Propõe-se a servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática pedagógica do professor, do planejamento de suas aulas e também para o desenvolvimento do currículo da escola.

“Ao longo deste processo de construção, foram inseridas as competências e habilidades, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania” (CEB Nº 3/1998).

Foram incluídas também competências e habilidades consideradas significativas pelos professores formadores, documentadas na matriz curricular do novo ENEM, em consonância com os conteúdos exigidos pelo Sistema Seriado de Avaliação – de responsabilidade da Universidade de Pernambuco-UPE, SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e outros aferidores públicos e particulares, para que deem condições ao educando de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou engajamento no mundo do trabalho.

Esta Proposta Curricular busca uma aproximação cada vez maior entre às diretrizes curriculares legais nacionais e estaduais, os conhecimentos que os educandos trazem e os conhecimentos acadêmicos, mediados pelo professor em sala de aula estar fundamentada nos

documentos legais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco - BCC, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCM e Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio - OTM) que têm como objetivos:

- Contribuir, orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores.
- Servir como referencial à avaliação de desempenho dos alunos.
- Disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional dos estudantes, com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado.
- Apoiar o trabalho pedagógico do professor, apresentando as orientações organizadas em unidades didáticas como referências básicas possibilitando a construção de aprendizagens significativas dos estudantes.
- Oferecer alternativas didático-pedagógicas, para a organização do trabalho educacional.
- Estruturar o currículo do Ensino Médio.

Em 2007, os 20 (vinte) centros existentes procuravam funcionar como polos irradiadores da experiência bem sucedida da oferta de ensino médio público e gratuito de qualidade em Pernambuco, ainda sem uma base de sustentação político-legal que pudesse assegurar a sua continuidade.

Com o início do Governo Eduardo Campos (1997), começaram os estudos para formulação de uma proposta pedagógica, que atendesse a todos os objetivos de melhoria da qualidade do ensino médio no Estado e que suprisse a demanda da formação do jovem, considerando a realidade de seu perfil de aluno oriundo da escola pública de ensino fundamental das várias regiões de Pernambuco. Isso veio a acontecer em 10 de julho de 2008, por meio da Lei Complementar 125, que criou o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio, caracterizando como política pública a oferta de ensino médio integral no Estado, pelas Escolas de Referência (DOE-PE, 2008).

3.1 Políticas institucionais do Programa de Educação Integral de Pernambuco

Após várias leituras e estudos acerca da educação integral, o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria Estadual de Educação criou o Programa de Educação Integral no ano de 2004. Baseado no modelo de educação integrada, o Programa viabilizou essa modalidade de ensino a partir da reestruturação física da Escola Estadual Ginásio Pernambucano, cuja reforma foi financiada por parcerias feitas com empresas privadas. A escola passou a ser chamada de Centro de Ensino Experimental, uma vez que a modificação seria avaliada ao longo do ano letivo e, caso fosse bem sucedida, seria ampliada, paulatinamente, para outras escolas que, uma vez selecionadas, seriam reestruturadas a fim de oferecer a educação em tempo integral.

Com a filosofia de preparar os alunos de ensino médio da rede pública para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo, o Programa de Educação Integral propõe-se hoje, em todas as Escolas de Referência, a tornar o jovem um ser “autônomo, solidário e produtivo”.

Nesse sentido, partindo do princípio da educação interdimensional como “espaço privilegiado do exercício da cidadania”, o formato proposto pelo Programa “empenha-se no sentido de fazer do protagonismo juvenil um traço importante de sua estratégia educativa”. (SE, 2007).

Entretanto, a partir de 2006, houve mudança de gestão estadual em Pernambuco, o que acarretou modificação tanto no âmbito pedagógico, como no administrativo. Em 2007, os Centros de Ensino Experimental foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio, ratificando a experiência bem sucedida e ampliando os 13 (treze) centros para atuais 260 (Duzentos e sessenta) escolas de referência. Já em 2009, foi criada uma nova modalidade de ensino no contexto de educação integral: a escola semi-integral, em que o estudante cumpre horários diferenciados, permanecendo apenas dois dias em horário integral, a critério de cada EREM. Dessa forma, buscando compreender as mudanças que foram estabelecidas desde a criação dos Centros até a inauguração das Escolas de Referência, serão estudadas as políticas institucionais voltadas para essa modalidade de ensino no estado Pernambucano.

3.2 Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco

As Escolas de Referência foram criadas a partir de uma experiência do governo de Jarbas Vasconcelos com projetos pilotos denominados, Centros Experimentais. O Governador Eduardo Campos priorizou em seu Programa de Governo a ampliação de matrículas no Ensino Médio e a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Ao assumir o mandato 2007-2010 materializou essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação com o eixo estratégico *Implantação de Escolas de Referência*.

As concepções sustentadoras da Educação Integral de Pernambuco estão fundamentadas na educação interdimensional que trata da ampliação das ações educativas para além do cognitivo, abrangendo as dimensões relacionadas à:

- ✓ Corporeidade, à afetividade e à espiritualidade;
- ✓ Na educação profissional que busca a integração do Ensino Médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável;
- ✓ No protagonismo juvenil que assegura a participação dos educandos nas escolhas e nas soluções pertinentes a situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla;
- ✓ Na formação continuada dos educadores em processo contínuo de formação profissional;
- ✓ Na atitude empresarial sócio educacional com Escolas de Referência desenvolvendo ações educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão, voltadas para obtenção de resultados satisfatórios com aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
- ✓ Na corresponsabilidade com parceiros internos e externos interagindo na busca da expansão e melhoria da qualidade do Ensino Médio oferecido pelo Programa de Educação Integral no âmbito estadual (PEI-PE, 2008)

3.2.1 Evolução da implantação das EREMs do Estado de Pernambuco

Em 2010, o Programa de Educação Integral de Pernambuco atendeu 160 escolas. Sendo 60 escolas localizadas no Recife - Região Metropolitana e 100 distribuídas pelo interior do Estado, com 60 unidades em jornada integral e 100 em jornada semi-integral. No ano de 2011, o Programa atende 173 escolas, sendo 60 escolas localizadas no Recife - Região Metropolitana e 113 distribuídas pelo interior do Estado, com 65 unidades em jornada integral e 108 em jornada semi-integral.

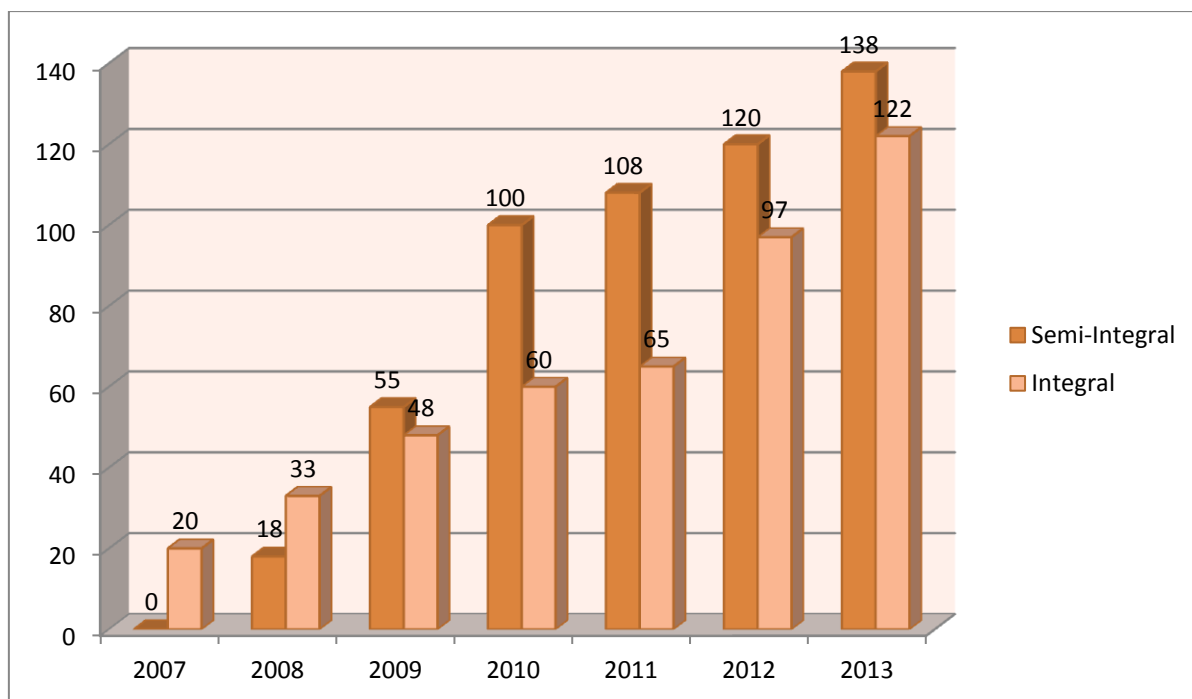
A tabela abaixo traz a expansão destas escolas entre os anos de 2007 a 2011, onde segue enfatizando o crescimento na oferta desta modalidade de ensino, bem como o quantitativo de educandos que são atendidos pelo Programa.

Tabela 4 - Evolução de implantação das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco de 2007 a 2011.

ANO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS		QUANTITATIVO DE TURMAS		QUANTITATIVO DE ESTUDANTES	
	INTEGRAL	SEMI-INTEGRAL	INTEGRAL	SEMI-INTEGRAL	INTEGRAL	SEMI-INTEGRAL
2007	20	-	337	-	13.254	-
2008	33	18	433	201	17.127	7.943
2009	48	55	457	347	18.739	13.941
2010	60	100	544	748	22.593	31.310
2011	65	108	669	1.013	26.649	41.825

Fonte: Secretaria Executiva de Educação Integral de Pernambuco

Com o intuito de atualizar esses números o gráfico abaixo mostra o resultado da última expansão ocorrida a partir de janeiro de 2013.

Gráfico 5 - Evolução de implantação das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco

Fonte: Secretaria Executiva de Educação Integral de Pernambuco

3.2.2 Mapa com a distribuição das escolas

Com a expansão de 2013 o estado de Pernambuco conta hoje com 160 municípios (anexo 1) que conta com escolas com jornada ampliada, ou seja, as semi-integrais que são as escolas que ainda contam com a presença de turmas de nível fundamental e as integrais. Quando uma escola é escolhida para fazer parte do Programa Integral, se ela ainda possui turmas de nível fundamental a mesma deixa de matricular novas turmas até que sejam extintas. Quando isso acontece a escola deixa de funcionar em período semi-integral passando a ser 100% integral. Mas, o que são feitos com os novos alunos do ensino fundamental? O governo de Pernambuco montou parceria junto aos municípios para que os mesmos absorvam a demanda do ensino fundamental, que por lei é obrigação dos municípios. O mapa seguinte mostra a distribuição das EREMs por região e município.



Figura 1 – Mapa com a distribuição dos 160 municípios que possuem escolas com jornada ampliada em Pernambuco. Fonte: SEE, 2013.

3.3 Regime de atendimento

O tempo escolar nas Escolas de Referência é organizado para atender os educandos em jornada integral e semi-integral. A flexibilidade de horário possibilita atender uma quantidade maior de estudantes, pois devido à distorção idade-série, muito deles não apresentam perfil para escola em horário integral.

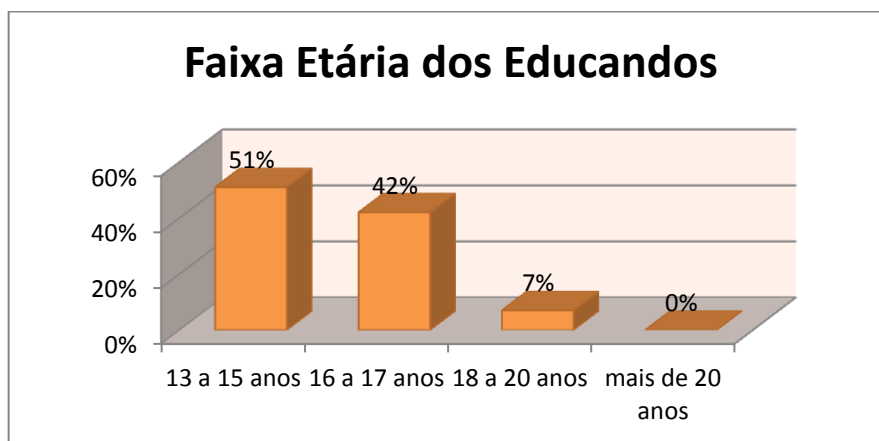
Na modalidade integral (45 horas semanais) a escola funciona em jornada integral, com os estudantes e professores em tempo integral, durante os cinco dias da semana. O horário de permanência do aluno na escola é de 7:30 as 17:00 horas, tendo dois intervalos de 20 minutos e um intervalo para almoço, na própria escola, de 1:20 minutos. O quadro (anexo 1) mostra as respectivas escolas integrais, o município ao qual elas pertencem, sua regional de ensino e seus respectivos endereços.

Uma escola em jornada semi-integral (35 horas semanais) é aquela que funciona com os 1º anos e com outras modalidades de ensino de acordo com a realidade de cada escola. O professor trabalha cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs. No quadro (ver anexos) apresentamos as escolas semi-integrais, que naturalmente se tornarão integrais, uma vez que o governo de estado está também trabalhando junto aos municípios para que até 2015 o ensino fundamental seja totalmente de responsabilidade dos governos municipais.

3.4 Perfil dos educandos

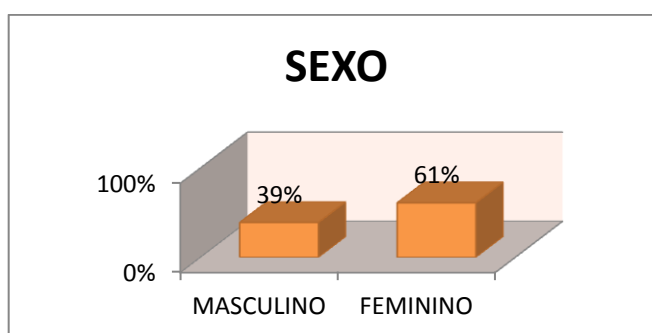
Ao ingressar nas Escolas de Referência é feito um levantamento do perfil do educando e dos educadores familiares, conforme descrito nos gráficos abaixo. Assim, são levantados dados como: faixa etária do educando, escolaridade dos pais ou responsáveis, grau de instrução, trabalho, renda familiar, dentre outras informações que serão utilizadas em programas futuros como, por exemplo, isenção de pagamento de taxas de alguns processos de avaliação externos.

Gráfico 6 - Demonstrativo da faixa etária dos educandos que ingressam nas Escolas de Referência.



Fonte: SE-PE, 2013.

Gráfico 7 - Porcentagem entre o sexo masculino e feminino dos educandos que ingressam nas Escolas de Referência.

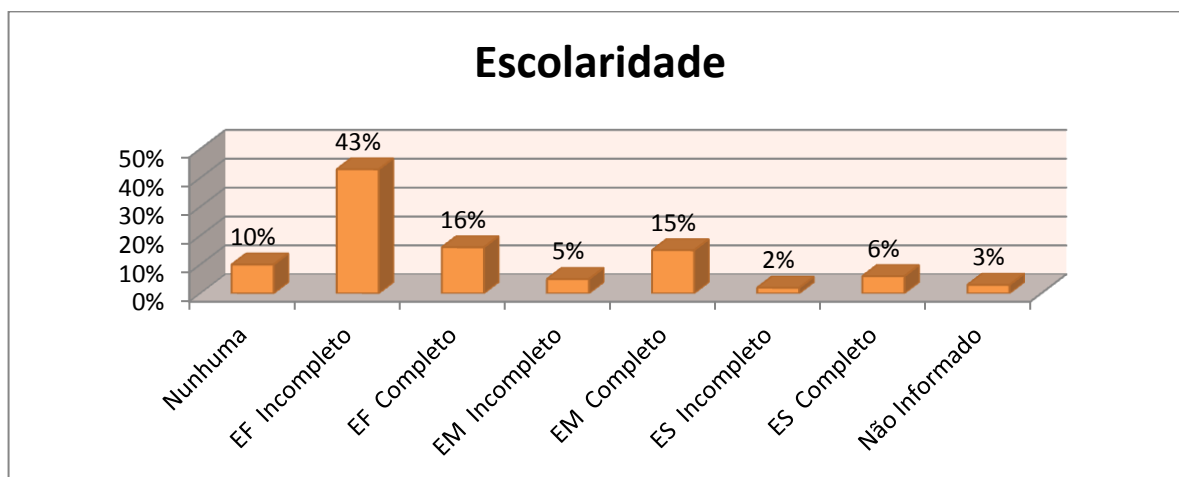


Fonte: SE-PE, 2013.

3.5 Perfil dos educadores familiares

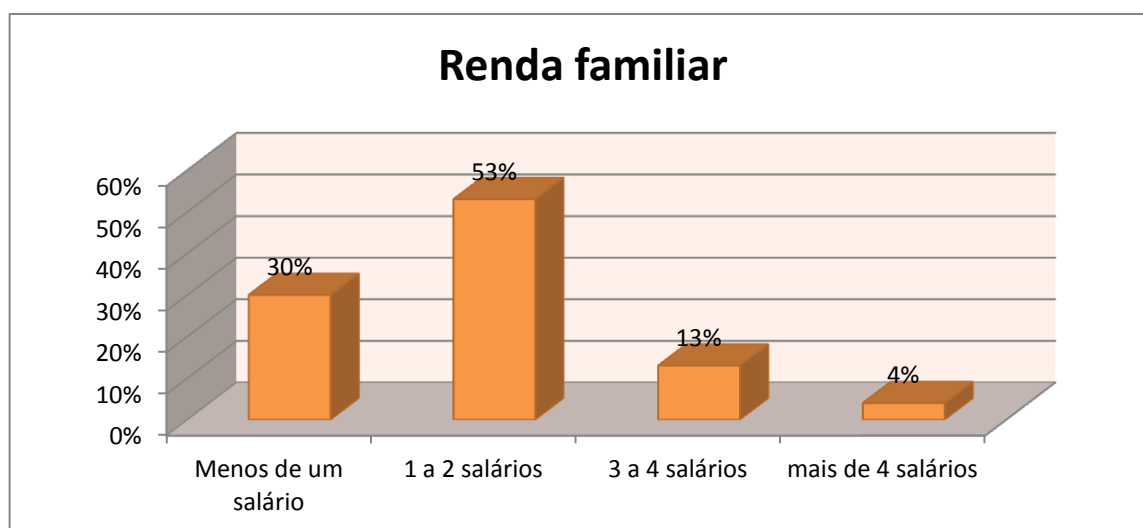
Nos gráficos a seguir apresentamos a escolaridade e a renda familiar dos Educadores Familiares – pais, mães ou responsáveis.

Gráfico 8: Escolaridade dos educadores familiares, 2012.



Fonte: Questionários socioeconômicos respondidos no ato da matrícula

Gráfico 9: Renda dos educadores familiares, 2012.



Fonte: Questionários socioeconômicos respondidos no ato da matrícula

3.6 Os professores

Os professores das Escolas de Referência sejam elas integrais ou semi-integrais, são selecionados dentre os efetivos da Secretaria de Educação. A experiência tem demonstrado que a demanda dos professores é muito grande, o que exige um cuidadoso trabalho de seleção. Grande parte do sucesso das escolas de referência se deve ao seu corpo docente, uma vez que são escolhidos profissionais que tem destaque em sua comunidade escolar. Como esse profissional fica em regime de dedicação exclusiva durante o turno integral é concedido um aumento de 199% em sua base de vencimentos (atualmente estar congelado em um teto de R\$ 2.032,00) e bonificação anual.

3.7 Sistema de Avaliação Educacional das Escolas de Pernambuco - SAEPE

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE - foi criado em 2000 com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. E o que é avaliado?

Os testes do SAEPE têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes das redes Estadual e Municipal nas 2^a, 4^a, e 8^a séries ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar. Além da aplicação dos testes, a avaliação inclui outros instrumentos importantes, como: o questionário do estudante, cujo objetivo é traçar seu perfil socioeconômico e sua trajetória escolar; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco; e o questionário da escola, cuja finalidade é conhecer infraestrutura e os serviços oferecidos por ela, tendo-se em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

Este mecanismo é fundamentado em descritores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para tanto o aluno ao ingressar na escola deve ser submetido a estes testes para um diagnóstico inicial que norteará as ações da escola no sentido de suprir as deficiências apresentadas nessas áreas que são consideradas fundamentais para a construção do conhecimento nas demais áreas do conhecimento.

3.7.1 Escala de Proficiência

Uma escala é a expressão da medida de uma grandeza. É uma forma de apresentar resultados com base em uma espécie de régua em que os valores são ordenados e categorizados. Para as avaliações em larga escala da educação básica realizadas no Brasil, os resultados dos estudantes em matemática são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As escalas do Saeb permitem ordenar os resultados de desempenho em um continuum, ou seja, do nível mais baixo ao mais alto. Assim, os estudantes que alcançaram um nível mais alto da escala, por exemplo, mostram que possuem o domínio das habilidades presentes nos níveis anteriores. Isso significa que o estudante do último ano do ensino médio deve, naturalmente, ser capaz de dominar habilidades em um nível mais complexo do que as de um estudante da 4ª série/5º ano do ensino Fundamental. As escalas apresentam, também, para cada intervalo, as habilidades presentes naquele ponto, o que é muito importante para o diagnóstico das habilidades ainda não consolidadas em cada etapa de escolaridade.

A grande vantagem da adoção de uma escala de proficiência é sua capacidade de traduzir as medidas obtidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Com isso, os educadores têm acesso à descrição das habilidades distintivas dos intervalos correspondentes a cada nível e podem atuar com mais precisão na detecção de dificuldades de aprendizagens, bem como planejar e executar ações de correção de rumos, (BOLETIM SAEPE, 2011).

3.7.2 A estrutura da Escala de Proficiência

Na primeira coluna são apresentados os grandes domínios do conhecimento de Matemática para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Esses domínios são grupamentos de competências que, por sua vez, agregam as habilidades presentes nas matrizes de referências de Matemática e Português. As colunas seguintes mostram a relação entre a escala e a matriz, para cada competência, trazendo os descritores que lhes são relacionados. A tabela a seguir mostra um exemplo da matriz da Matemática.

Tabela 5: Domínios, competências e descritores para a Matemática. SAEPE, SAEB, 2010.

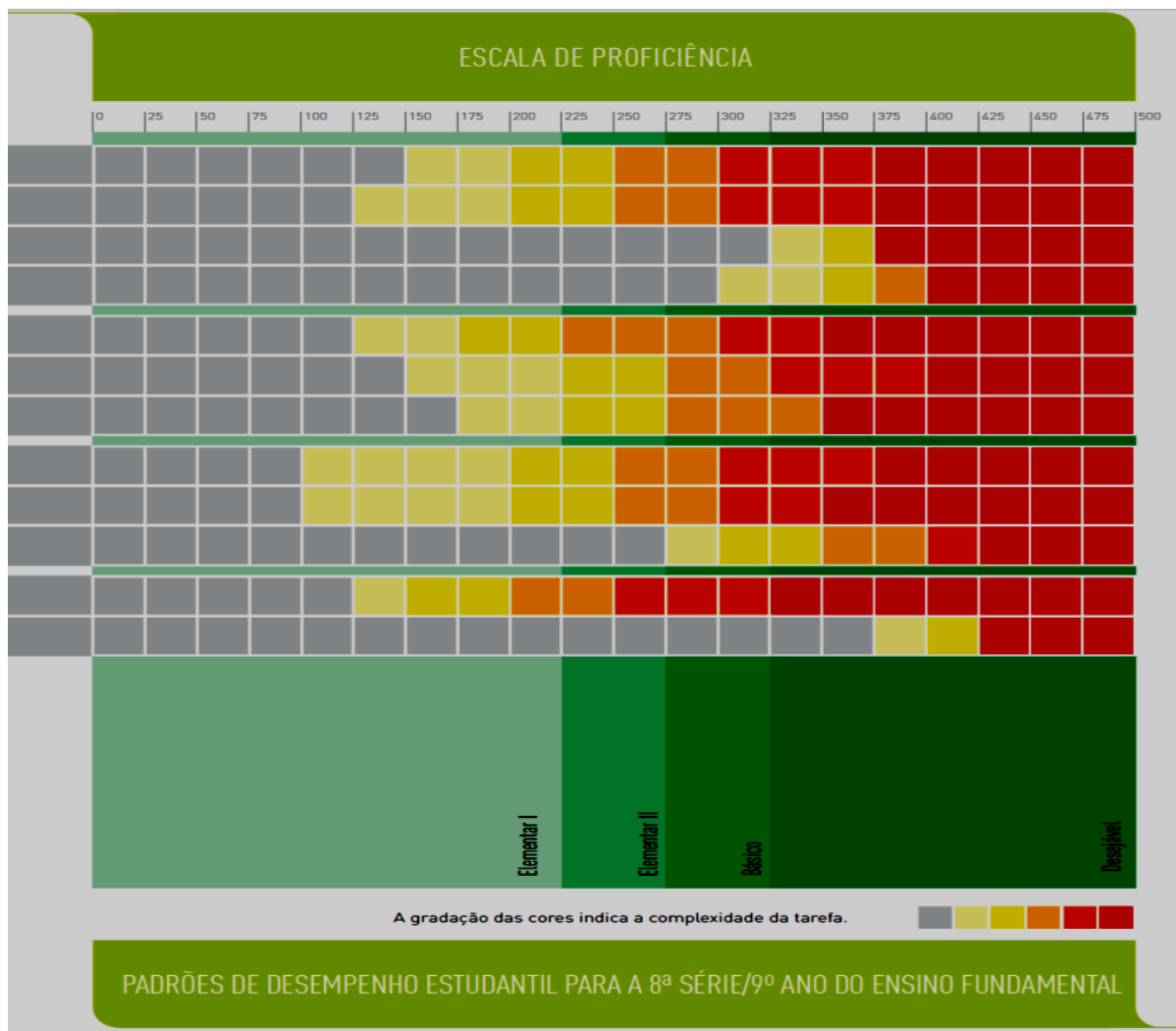
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
Espaço e Forma	Localizar objetos em representações do espaço.	D1.
	Identificar figuras geométricas no plano.	D2, D3 e D4.
	Reconhecer transformações no plano.	D5 e D7.
	Aplicar relações e propriedades.	D6, D8, D9, D10 e D 11.
Grandezas e Medidas	Utilizar sistemas de medidas.	D15.
	Medir Grandezas.	D12, D13 e D14.
	Estimar e comparar grandezas.	* ⁹
Números e Operações/Álgebra e Funções.	Conhecer e utilizar números.	D16, D17, D21, D22, D23 e D24.
	Realizar e aplicar operações.	D18, D19, D20, D25, D26, e D27.
	Utilizar procedimentos algébricos.	D28, D29, D30, D31, D32, D33 e D34.
Tratamento da Informação.	Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos.	D37 e D38.
	Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade.	D35 e D36.

Fonte: Programa de Educação Integral de Pernambuco

A escala de proficiência apresenta as habilidades, representadas por diferentes cores, que vão do amarelo claro ao vermelho, estão dispostas nas várias linhas da escala. Essas cores indicam a gradação de complexidade das habilidades pertinentes a cada competência. Assim, por exemplo, o amarelo claro indica o primeiro nível de complexidade da habilidade, passando pelo laranja e indo até o nível mais complexo, representado pela cor vermelha. A legenda explicativa das cores informa sobre essa gradação na própria escala. Na primeira linha da escala estão divididos todos os intervalos em faixas de 25 pontos, que vão do zero a 500. Em tons de verde, estão agrupados os padrões de desempenho definidos pela Secretaria da Educação de Pernambuco para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Os limites entre os padrões transpassam a escala, no sentido vertical, da primeira à última linha.

⁹ As habilidades envolvidas nessas competências não são avaliadas nesta etapa de escolaridade.

Figura 2: Escala de Proficiência com padrões de desempenho para as séries 8ª/9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Inep, 2013.

3.7.3 Os resultados das escolas

Os resultados das escolas no SAEPE são definidos, considerando-se cinco aspectos.

1. Proficiência média: Apresenta a proficiência média da escola no SAEPE. Como os resultados são produzidos na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB podemos comparar a proficiência da escola com as médias do Brasil, do estado, da GRE (Gerência Regional de Ensino) e do município para as diferentes redes. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

2. Participação: Informa o número estimado de estudantes para a realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, na sua GRE, no seu município e na escola.
3. Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho: Permite acompanhar a evolução do percentual de estudantes nos padrões de desempenho das avaliações realizadas pelo SAEPE em suas últimas edições.
4. Percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho: Apresenta a distribuição dos estudantes ao longo dos intervalos de proficiência no estado, na GRE e na escola. Esses gráficos permitem identificar o percentual de estudantes para cada nível da escala e padrões de desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e promoção da equidade escolar.
5. Resultados por turma e estudante: Podemos conhecer a proficiência média de cada turma e estudante da escola.

3.7.4 Dados de participação do SAEPE

Na tabela, apresentamos o número previsto de estudantes (correspondente ao total dos três anos escolares avaliados neste produto), o número de estudantes que efetivamente compareceram ao teste, o percentual de participação correspondente, e o total de escolas e turmas avaliadas no primeiro dia de aplicação dos testes do SAEPE.

Tabela 6 - Abrangência das últimas avaliações do SAEPE.

Rede Ensino	Edições do SAEPE	Número de Alunos Previsto	Número de Alunos Avaliados	Participação	Total de Escolas Avaliadas	Total de turmas Avaliadas
Rede Estadual	2009	183.310	126.842	69,2%	946	5.257
	2010	173.810	125.053	71,9%	931	5.064
Redes Municipais	2009	184.734	149.195	80,8%	4.400	8.232
	2010	177.724	145.218	81,7%	4.145	7.967

Fonte: SE-PE, 2013.

3.7.5 Dados de participação dos estudantes por etapa de escolaridade

A tabela mostra os resultados para cada um dos três anos de escolaridade avaliados neste boletim (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino Fundamental, e 3º anos do Ensino Médio).

Tabela 7 - Participação dos estudantes por escolaridade no SAEPE no ano de 2010

Rede Ensino	Etapa de Escolaridade	Número de Alunos Previsto	Número de Alunos Avaliados	Participação	Total de Escolas Avaliadas	Total de turmas Avaliadas
Rede Estadual	4ª Série/5º Ano EF	17.108	14.491	84,1%	334	660
	8ª Série/9º Ano EF	71.396	52.809	74,0%	740	1.975
	3º Ano EM	85.306	57.853	67,8%	718	2.429
Redes Municipais	4ª Série/5º Ano EF	126.994	107.175	84,4%	4.048	6.271
	8ª Série/9º Ano EF	48.694	36.886	75,8%	856	1.630
	3º Ano EM	2.036	1.157	56,8%	20	66

Fonte. SE-PE, 2010.

Nos gráficos a seguir mostraremos as proficiências das redes municipais e estadual para os anos de 2008, 2009 e 2010 das séries finais da educação básica, fundamental e médio do estado de Pernambuco¹⁰, tendo como referência a tabela de proficiência nacional que estipulou a seguinte padronização para os quatro níveis de aprendizagem, elementar I, Elementar II, Básico e Desejável.

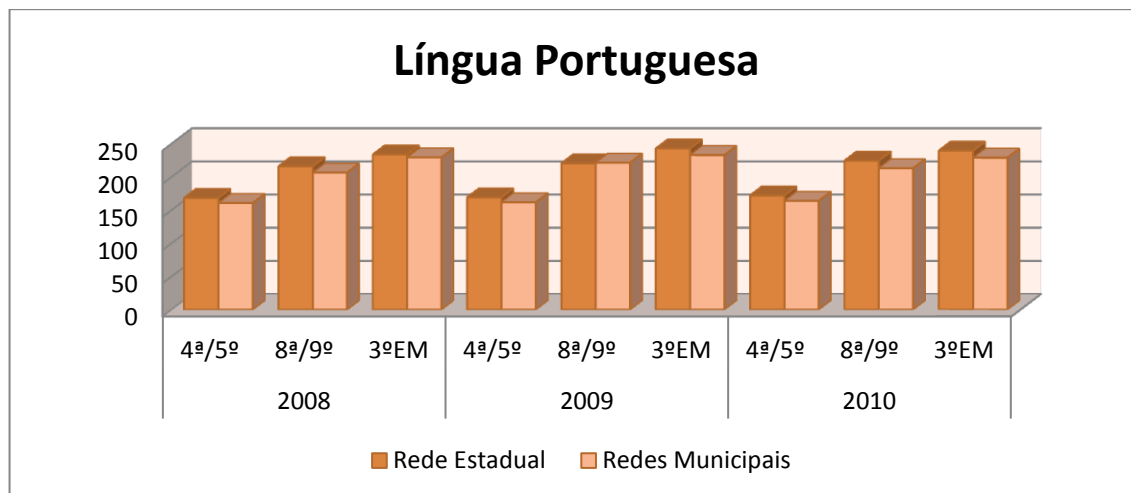
Tabela 8 – Tabela de níveis de proficiência estabelecidos como referência para língua portuguesa e matemática de acordo com o INEP, 2013.

Elementar I	100-125
Elementar II	125-175
Básico	175-225
Desejável	225-500

Fonte: INEP, 2013.

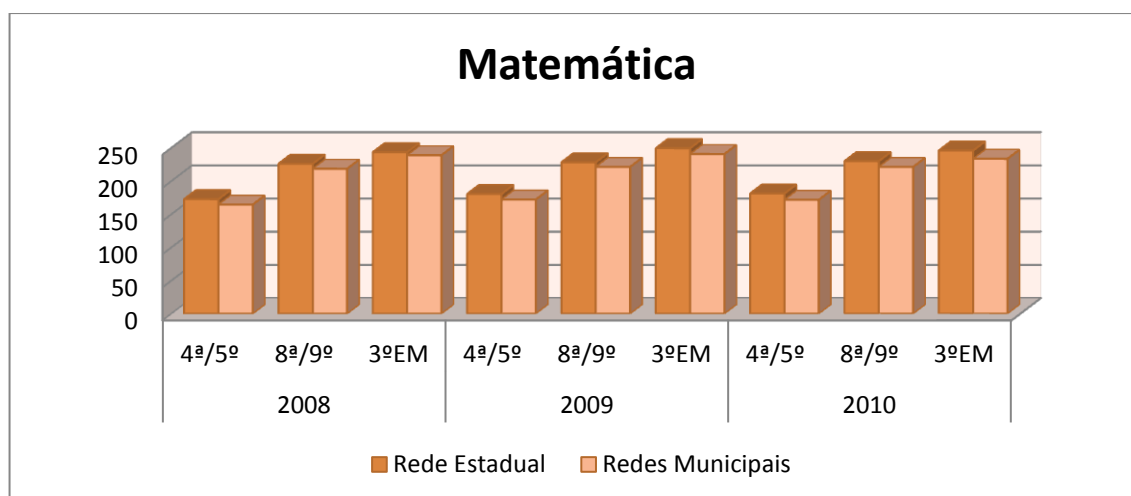
¹⁰ Importante lembrar que o SAEPE não é aplicado apenas nas escolas integrais, mas em toda a rede.

Gráfico 10 - Proficiências em Língua Portuguesa para (4ª série/5º ano), (8ª série/9º ano) e (3º EM) em 2008, 2009 e 2010.



Fonte: SE-PE, 2013.

Gráfico 11 - Proficiências em Matemática para (4ª série/5º ano), (8ª série/9º ano) e (3º EM) em 2008, 2009 e 2010.



Fonte: SE-PE, 2013.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep é o responsável pela produção dos dados da Prova Brasil. No que diz respeito a proficiência (aprendizado) dos alunos o instituto apresenta para as escolas a distribuição percentual de alunos em 9 (língua portuguesa) ou 13 (matemática) níveis. Cada um dos níveis é medido pela variação de 25 pontos na escala Saeb.

A medida dos níveis inicia-se na pontuação 125, pois valores inferiores não são típicos para alunos do 5º ano. Por exemplo, o nível 5 da escala corresponde ao intervalo de 225 a 250 pontos na escala Saeb.

Sendo assim, os dados constantes nos gráficos (6 e 7) da página anterior mostram a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das séries finais dos três níveis de ensino, podemos inferir que a situação em Pernambuco é crítica uma vez que seus alunos ainda não atingiram sequer o nível básico. Isso só aumenta a responsabilidade dos gestores que estão à frente das Escolas Integrais que precisam em três anos corrigir essa deficiência e ainda apresentar resultados satisfatórios em diversos níveis de avaliação internos e externos.

3.8 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) permite medir anualmente a qualidade da educação de nas redes de ensino público. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3ª série do Ensino Médio, como também a média de aprovação dos alunos. Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ajudam a compor o IDEPE e, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, será requisito fundamental para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação do Estado.

Através do IDEPE, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável ao longo do tempo e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

Neste sentido, para compor o IDEPE, serão utilizados os seguintes componentes:

- a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.
- b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

O IDEPE é a multiplicação do SAEPE pelas taxas de aprovação. Escolas que selecionam, ou que preferem os melhores alunos, deixando de lado os que possuem baixo rendimento, não possuirão um IDEPE extremamente alto. Se por um lado a escola obtiver melhores notas no SAEPE, por outro ela perderá pontos devido à baixa taxa de aprovação. A ideia por trás da construção do IDEPE é que uma boa escola democrática deve prover uma educação de qualidade a todos os alunos.

O cálculo do IDEPE acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, cujo objetivo é o de que, em 2022, bicentenário da nossa independência, a qualidade da educação do Brasil seja comparável à dos países desenvolvidos, SE-PE, 2010.

3.8.1 Escolas participantes da edição 2011 do Programa de Metas

Participam da edição 2011 do programa de metas de desempenho da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco as unidades de educação básica da rede estadual que oferecem turmas regulares e tiveram seus alunos inscritos para a avaliação realizada no final de 2010. Com base nos resultados alcançados por seus alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, foi calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE para cada escola. São 931 escolas estaduais em 2010. Na Tabela 6, apresenta-se a distribuição das escolas participantes do programa de metas segundo o total de alunos avaliados, em 2008, 2009 e 2010.

Tabela 9 - Escolas segundo o número de alunos avaliados, em 2008, 2009 e 2010.

	2008		2009		2010	
	Escolas	%	Escolas	%	Escolas	%
Até 25 alunos	58	6%	54	6%	57	6%
26 a 50	116	13%	108	11%	99	11%
51 a 100	200	22%	231	25%	223	24%
101 a 200	347	37%	354	38%	347	37%
201 ou mais	211	23%	197	21%	205	22%
Total	932	100%	944	100,0	931	100,0

FONTE: SE-PE, 2010.

Tabela 10 - Total de alunos avaliados por série nas escolas participantes do programa de metas, em 2008, 2009 e 2010.

	Alunos 2008	Alunos 2009	Alunos 2010
4ª série do ensino fundamental	22.193	24.679	25.394
8ª série do ensino fundamental	48.858	51.405	52.809
3ª série do ensino médio	56.228	58.721	59.840
Total de alunos avaliados	127.279	134.805	138.043

FONTE: SE-PE, 2010.

3.8.2 O cálculo do IDEPE

O cálculo do IDEPE segue o procedimento estabelecido em escala nacional para o IDEB, tomando por base os indicadores de desempenho produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Pernambuco – SAEPE e as taxas de aprovação no ensino fundamental e no ensino médio, calculadas por meio do Censo Escolar. A Tabela 4 apresenta as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas médias de aprovação das escolas estaduais por região do estado. Pode-se observar que as taxas de aprovação para as séries iniciais do ensino fundamental encontram-se superiores a 80% em todas as regiões. Os melhores índices para o conjunto da educação básica foram observados nas regiões do Sertão do Submédio São Francisco (Floresta), Sertão Central (Salgueiro), Sertão do Moxotó Ipanema (Arcoverde) e Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira), com taxas médias de aprovação em suas escolas superiores a 85% em todos os ciclos de estudos.¹¹ Em média, essas escolas estaduais alcançaram taxas de aprovação de 88%, 81% e 81% nas séries iniciais e séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente.

¹¹ As taxas de aprovação utilizadas para o cálculo das médias escolares foram submetidas à crítica adotada para o cálculo do IDEB, que atribui o mínimo de 65% de aprovação.

Tabela 11 - Proficiência em Língua portuguesa e Matemática e Taxa de Aprovação (Média das escolas estaduais segundo a região do estado) – 2010

Região	Desempenho Médio em Matemática			Desempenho Médio em Língua Portuguesa			Taxa Média de Aprovação		
	4ª EF	8ª EF	3ª EM	4ª EF	8ª EF	3ª EM	4ª EF	8ª EF	3ª EM
A.C.N. (CARUARU)	169	222	238	178	229	245	87%	79%	81%
A.M. (GARANHUNS)	168	231	242	175	240	248	85%	79%	78%
L.S. (BARREIROS)	158	214	227	154	214	230	87%	80%	81%
M.C. (VITORIA)	169	219	235	176	226	242	83%	81%	84%
M.N. (NAZARE DA MATA)	162	219	237	173	222	243	86%	82%	83%
MATA SUL (PALMARES)	167	222	231	171	227	234	88%	84%	84%
M. NORTE	171	221	238	181	223	240	89%	79%	78%
METROPOLITANO SUL	170	224	236	178	226	241	86%	81%	77%
RECIFE NORTE	179	223	240	184	226	245	88%	76%	75%
RECIFE SUL	177	225	239	186	229	243	89%	76%	74%
S.C(SALGUEIRO)	169	229	244	173	239	248	85%	86%	88%
S.A.P.(AFOGADOS DA INGAZEIRA)	178	237	252	192	250	260	93%	86%	85%
S.A. (ARARIPINA)	170	225	238	187	236	244	90%	85%	83%
S.M.I. (ARCOVERDE)	171	224	236	183	233	245	90%	86%	85%
S.S.M.S.F. (FLORESTA)	170	222	231	172	228	238	92%	90%	86%
S.M.S.F. (PETROLINA)	170	230	238	184	238	246	88%	79%	81%
V.C. (LIMOEIRO)	181	225	239	194	233	247	93%	82%	86%

FONTE: SE-PE

A Tabela 5 apresenta o IDEPE médio, para Língua Portuguesa e Matemática, das escolas das 17 regiões do estado, para as etapas da educação básica avaliadas. Na 4ª série do ensino fundamental, destacam-se os resultados das regiões do Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira) e do Sertão do Capibaribe (Limoeiro), com IDEPE igual ou superior a 4,5, respectivamente 4,5 e 4,6. Na 8ª série do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, os melhores resultados foram observados na região do Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira). Em média, as escolas alcançaram um IDEPE de 4,0, 3,4 e 3,0, nas séries iniciais, séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente.

Tabela 12 - IDEPE de Língua Portuguesa e Matemática em 2010 (Média das escolas estaduais segundo a região do estado)

Região	Séries Iniciais do Ensino Fundamental		Séries Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Escolas	IDEPE	Escolas	IDEPE	Escolas	IDEPE
CARUARU (Agreste)	30	3,84	46	3,29	48	3,00
GARANHUNS (Agreste)	16	3,69	40	3,56	44	2,96
LITORAL SUL (BARREIROS)	3	3,10	15	3,06	15	2,73
MATA CENTRO (VITORIA)	16	3,74	36	3,34	32	3,07
MATA NORTE (NAZARE DA MATA)	23	3,58	50	3,30	44	3,05
MATA SUL (PALMARES)	7	3,73	22	3,50	31	2,88
METROPOLITANO NORTE	45	3,97	82	3,21	72	2,82
METROPOLITANO SUL	38	3,85	93	3,37	80	2,79
RECIFE NORTE	17	4,14	57	3,14	51	2,81
RECIFE SUL	37	4,20	76	3,18	65	2,71
SERTAO CENTRAL (SALGUEIRO)	6	3,74	23	3,86	20	3,34
S.A.P. (AFOGADOS DA INGAZEIRA)	26	4,49	38	4,12	39	3,53
SERTAO DO ARARIPE (ARARIPINA)	3	4,01	28	3,72	29	3,05
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA	24	4,09	42	3,68	36	3,15
FLORESTA (Sertão)	4	3,90	18	3,73	23	2,98
PETROLINA (Sertão)	28	4,05	47	3,53	55	3,01
VALE DO CAPIBARIBE (LIMOEIRO)	11	4,62	26	3,54	33	3,20

Fonte: SE-PE, 2012.

3.8.3 O progresso realizado pelas escolas e o cálculo do Bônus

O Decreto que regulamentou o Bônus de Desempenho Educacional – BDE estabelece que o bônus será concedido à escola que realizar um mínimo de 50% da meta fixada. Para a estimativa do progresso global realizado pela escola, dita o decreto, deve-se calcular a média do progresso observado para as séries oferecidas, ponderada pelo número de alunos avaliados em cada série. Assim, o progresso da escola em cada série foi calculado como a diferença entre o IDEPE 2010 e o IDEPE de referência. Nos casos em que a variação do IDEPE foi

negativa, isto é, o IDEPE de referência foi superior ao observado em 2010, não houve progresso e o seu valor foi fixado em zero. O progresso global foi então estimado como a média ponderada do progresso observado nas três séries avaliadas, nas tabelas seguintes estão expressos os resultados alcançados pelas Regionais de Ensino nas séries iniciais e finais do fundamental e do ensino médio.

Tabela 13 - Distribuição das escolas segundo o progresso observado. Ensino Fundamental (séries iniciais) em 2010.

REGIONAIS DE ENSINO	PROGRESSO NAS SÉRIES INICIAIS				
	Nenhum	Pequeno	Médio	Elevado	Total
AGRESTE CENTRO NORTE	9	6	6	9	30
AGRESTE MERIDIONAL	7	4	3	2	16
LITORAL SUL	1	2	0	0	3
MATA CENTRO	6	4	4	2	16
MATA NORTE	9	7	3	4	23
MATA SUL	3	1	0	3	7
METROPOLITANO NORTE	15	8	9	12	44
METROPOLITANO SUL	14	10	7	6	37
RECIFE NORTE	3	11	2	1	17
RECIFE SUL	9	8	7	13	37
SERTAO CENTRAL	2	2	1	1	6
SERTAO DO ALTO PAJEU	6	8	5	7	26
SERTAO DO ARARIPE	0	1	0	2	3
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA	6	6	2	10	24
SERTAO DO SUBMEDIO SAO FRANCISCO	2	1	1	0	4
SERTAO MEDIO SAO FRANCISCO	8	3	6	11	28
VALE DO CAPIBARIBE	2	1	2	6	11

Fonte: SE-PE, 2010.

Tabela 14 - Distribuição das escolas segundo o progresso observado. Ensino Fundamental (séries finais) em 2010.

REGIONAL DE ENSINO	PROGRESSO NAS SÉRIES FINAIS				
	Nenhum	Pequeno	Médio	Elevado	Total
AGRESTE CENTRO NORTE (CARUARU)	5	10	10	21	46
AGRESTE MERIDIONAL (GARANHUNS)	3	8	12	17	40
LITORAL SUL (BARREIROS)	4	4	4	3	15
MATA CENTRO (VITORIA)	7	7	9	13	36
MATA NORTE (NAZARE DA MATA)	6	10	15	19	50
MATA SUL (PALMARES)	5	1	4	12	22
METROPOLITANO NORTE	12	17	11	42	82
METROPOLITANO SUL	13	16	29	35	93
RECIFE NORTE	9	14	19	15	57
RECIFE SUL	8	23	16	29	76
SERTAO CENTRAL (SALGUEIRO)	2	4	8	9	23
SERTAO DO ALTO PAJEU (AFOGADOS DA INGAZEIRA)	7	5	7	19	38
SERTAO DO ARARIPE (ARARIPINA)	3	6	5	14	28
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA (ARCOVERDE)	3	6	5	28	42
SERTAO DO SUBMEDIO SAO FRANCISCO (FLORESTA)	3	3	5	7	18
SERTAO MEDIO SAO FRANCISCO (PETROLINA)	9	10	11	17	47
VALE DO CAPIBARIBE (LIMOEIRO)	6	3	7	10	26
Total	105	147	177	310	739

Fonte: SE-PE, 2010.

Tabela 15 - Distribuição das escolas segundo o progresso observado no ensino médio, em 2010.

	PROGRESSO NO ENSINO MÉDIO				
	Nenhum	Pequeno	Médio	Elevado	Total
AGRESTE CENTRO NORTE (CARUARU)	15	16	8	9	48
AGRESTE MERIDIONAL (GARANHUNS)	15	14	10	5	44
LITORAL SUL (BARREIROS)	5	5	4	1	15
MATA CENTRO (VITORIA)	11	7	9	5	32
MATA NORTE (NAZARE DA MATA)	16	10	11	7	44
MATA SUL (PALMARES)	14	6	6	5	31
METROPOLITANO NORTE	21	11	14	26	72
METROPOLITANO SUL	31	21	11	17	80
RECIFE NORTE	17	14	11	9	51
RECIFE SUL	30	18	6	10	64
SERTAO CENTRAL (SALGUEIRO)	7	3	6	4	20
SERTAO DO ALTO PAJEU (AFOGADOS DA INGAZEIRA)	8	16	11	4	39
SERTAO DO ARARIPE (ARARIPINA)	5	9	9	6	29
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA (ARCOVERDE)	7	11	3	15	36
SERTAO DO SUBMEDIO SAO FRANCISCO (FLORESTA)	8	6	5	4	23
SERTAO MEDIO SAO FRANCISCO (PETROLINA)	15	17	7	16	55
VALE DO CAPIBARIBE (LIMOEIRO)	11	9	7	6	33
Total	236	193	138	149	716

Fonte: SE-PE, 2010

Calculado o progresso efetivado por cada escola nas etapas avaliadas, foram estimados o progresso global e o percentual realizado da meta estabelecida para a escola. Tem-se, assim, a parcela do Bônus a que terá direito cada escola participante de programa. A Tabela 16 apresenta os resultados para o conjunto da rede, em 2008, 2009 e 2010, verificando-se que, em 2010, 70% das escolas serão beneficiadas pelo BDE.

Tabela 16 - Escolas beneficiadas com o Bônus de Desempenho Educacional (2008, 2009 e 2010).

Bônus	2008		2009		2010	
	Escolas	%	Escolas	%	Escolas	%
Nenhum	452	49%	183	20%	279	30%
Parcial	244	26%	211	22%	177	19%
Integral	233	25%	550	58%	475	51%
Total	929	100%	944	100%	931	100%

Fonte: SE-PE, 2010.

Em 2010, participaram do programa de metas educacionais 51 escolas de ensino médio, semi-integrais (18) ou integrais (33). Destas últimas, 13 já se encontravam em atividade como escolas integrais em 2008, 7 iniciaram em 2009 e outras 13 apenas em 2010. A Tabela 14 apresenta a distribuição das escolas que oferecem o ensino médio por intervalo de realização da meta e classe de ensino – escolas regulares, semi-integrais e integrais. Vale notar que as metas foram alcançadas em sua totalidade por apenas 48% das escolas regulares, índice bem inferior às demais categorias, em que mais de 70% realizaram 100% das metas pactuadas. Todas as escolas que iniciaram as atividades em tempo integral em 2010 realizaram 100% das metas pactuadas, registrando a elevação do desempenho decorrente da mudança no regime de trabalho, ocorrida no ano da avaliação.

Tabela 17 - Distribuição das escolas que oferecem o ensino médio por intervalo de realização da meta e classe de ensino

BDE		Nenhum		Parcial	Integral	Total
Percentual da meta realizado		0%	Até 49%	De 50% a 99%	100% ou mais	
Escolas Regulares	Escolas	57	148	142	319	666
	%	9	22	21	48	100
Escolas semi-integrais	Escolas	1	1	1	15	18
	%	6	6	6	83	100
Escolas integrais apenas em 2010	Escolas	0	0	0	13	13
	%	0	0	0	100	100
Escolas integrais desde 2009	Escolas	1	0	0	6	7
	%	14	0	0	86	100
Escolas integrais desde 2008	Escolas	1	1	1	10	13
	%	8	8	8	77	100
Total	Escolas	60	150	144	363	717
	%	8	21	20	51	100

Fonte: SE-PE, 2010.

As tabelas 18 e 19 apresentam os dados de proficiência, em Língua Portuguesa e Matemática, a taxa de aprovação no ensino médio, o IDEPE alcançado em 2010, o progresso observado no desempenho e o percentual realizado da meta pactuada pelas escolas, segundo a classe de ensino. As diferenças observadas entre as categorias de escolas de ensino médio são muito significativas. A proficiência média alcançada pelo alunado das escolas de tempo integral encontra-se entre 40 e 58 pontos acima da observada nas escolas regulares. As escolas semi-integrais também apresentam resultados superiores às regulares, ainda que de menor valor, de 16 pontos, em Língua Portuguesa, e 20 pontos, em Matemática. Já a variação observada entre as escolas de tempo integral, segundo o ano de implantação do novo regime de ensino, não chega a alcançar níveis tão expressivos, variando entre 2 e 3 pontos por ano adicional de implantação do tempo integral. As taxas de aprovação médias também são bastante superiores nas escolas integrais, superiores a 90%, comparativamente às regulares (80%). Assim, o IDEPE médio das escolas de tempo integral é superior a 4,5, meta a ser

alcançada pelas escolas estaduais de Pernambuco apenas em 2021, segundo as projeções pactuadas pelo MEC com os entes federados.

O progresso observado no desempenho das escolas, calculado como a diferença entre o IDEPE de 2010 e o IDEPE de referência (a média entre os resultados de 2008 e 2009), dispõe um quadro de elevado impacto da transição para o regime de tempo integral. As escolas que adotaram o novo regime de ensino em 2010 são as que apresentaram o maior índice de elevação no IDEPE, com um progresso médio de 1,69 pontos. Já as escolas de tempo integral com mais de um ano de implantação do novo regime apresentam índices de progresso mais baixos, de 0,31 e 0,39, mesmo assim mais elevados que os observados para o conjunto das escolas regulares (0,25).

Tabela 18 - Proficiência e IDEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, e taxa de aprovação segundo a classe de ensino das escolas de ensino médio (média das escolas)

Classe de ensino	Proficiência média na 3ª série do ensino médio		Taxa de aprovação média no ensino médio	IDEPE em Matemática	IDEPE em Língua Portuguesa
	Língua Portuguesa	Matemática			
Escolas Regulares	236	241	80%	2,91	2,83
Escolas semi-integrais	252	261	87%	3,67	3,53
Escolas integrais apenas em 2010	276	294	91%	4,68	4,32
Escolas integrais desde 2009	279	296	93%	4,84	4,50
Escolas integrais desde 2008	281	299	94%	4,94	4,60
Total	238	244	81%	3,01	2,93

Fonte: SE-PE, 2010.

Tabela 19 - IDEPE, progresso observado e percentual realizado da meta do ensino médio segundo a classe de ensino das escolas (média das escolas)

Classe de ensino	IDEPE do ensino médio (média das escolas)	Progresso no ensino médio (média das escolas)	Percentual realizado da meta (média das escolas)
Escolas Regulares	2,87	0,25	48,00
Escolas semi-integrais	3,60	0,77	92,41
Escolas integrais apenas em 2010	4,50	1,69	100,00
Escolas integrais desde 2009	4,67	0,31	85,71
Escolas integrais desde 2008	4,77	0,39	82,71
Total	2,97	0,29	51,06

Fonte: SE-PE, 2010.

3.9 Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco

Quando se pensa em uma escola de tempo integral, cria-se no imaginário popular um contexto em que a educação esteja ressignificada e sejam oferecidas atividades diferenciadas, além de cursos profissionalizantes que preparem o estudante para o mercado de trabalho. Entretanto, os dispositivos legais que normatizam a educação integral no Brasil – apesar de terem esses objetivos – não encontram reflexos nos projetos de educação integral desenvolvidos nos estados brasileiros. Como cada governo possui autonomia para implementar essa categoria de ensino, muitas são as diferenças encontradas nas realidades das escolas. Em Pernambuco, não é diferente. A estrutura curricular das instituições de ensino integral no estado configura-se, necessariamente, como uma ampliação da jornada, pois não contempla as ações previstas nas diretrizes que regem esta modalidade de ensino no Brasil.

3.9.1 Desvelando os limites de uma Escola de Referência

Operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), através do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Mais Educação tem enraizadas na sua proposta atividades organizadas em macro campos, cujo objetivo é estimular e enriquecer o espaço pedagógico da educação integral, tornando-o atrativo (MEC, 2009). Esses campos contemplam

Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. (MEC, 2011, p.3)

Logo, analisando as ações previstas nessas diretrizes, verifica-se que a consolidação dessas atividades nas EREMs, fica bastante comprometida em virtude de o modelo estabelecido pelo Programa de Educação Integral priorizar o cumprimento de 45 horas/aula semanais de atividades curriculares. Por não ter sofrido alterações no formato desde a sua criação, em 2004, percebe-se que o crescimento acelerado das Escolas de Referência (antigos Centros de Ensino experimental) vem refletindo a preocupação precípua do governo pernambucano em estender essa modalidade de ensino ao maior número de estudantes possível, sem aparamentar devidamente as estruturas já existentes. A queda na qualidade do ensino dessas escolas devido a essa expansão fica evidenciada no IDEPE de algumas delas que apresentam uma disparidade forte mesmo entre escolas do mesmo Programa.

Buscando respaldo na Matriz Curricular das escolas integrais, ratifica-se a importância de oferecer aos alunos oficinas curriculares nas áreas de esportes, artes, linguagem, matemática, e da formação social e pessoal além das curriculares previstas na matriz. Diante desse panorama, a escola deve fazer suas escolhas e implementá-las de acordo com a necessidade da comunidade escolar (SEE – MG , 2009). Tomando como referência o projeto de educação integral do estado de Minas Gerais, observa-se o caráter conservador que ainda reveste o modelo pernambucano, pois este não demonstra ter a sensibilidade de entender a importância da relação tempo/espaço na educação de jornada ampliada, além de considerar o quantitativo de aulas o meio mais adequado para a garantia da preparação do estudante para a vida além da escola. Nessa perspectiva, muitas são as queixas dos docentes em relação a excessiva carga horária que dedicam à Escola de Referência, pois, das 45 aulas curriculares

semanais, a média de cada educador varia entre 30 e 33 aulas, sendo as demais distribuídas em horários de estudo (aula-atividade), impreterivelmente, dentro da própria escola. Faltando algum colega, o professor que estiver “disponível” é convocado a assumir a classe que estiver ociosa com aula de sua disciplina independente desta aula estar ou não prevista em seu horário. Em algumas escolas, essa prática é bastante recorrente, o que compromete severamente o momento de correção e elaboração de provas, exercícios e aulas, não sendo optativo ao docente assumir ou não a turma.

Logo, como sustentar a premissa de que a escola integral funciona adequadamente em Pernambuco e conta com um moderno modelo de gestão, se trava sérios embates com o profissional que precisa se afastar para mestrados, doutorados e congressos? No arcabouço das políticas públicas para o incentivo à qualificação dos trabalhadores, percebe-se discurso e prática diferentes e todos os segmentos acumulam prejuízos: o docente, porque não pode dedicar o tempo que exigem os cursos de pós-graduação (excetuando a especialização, que em relação aos demais, tem carga horária menor e horários mais flexíveis); o aluno, porque deixa de ter seu professor com práticas e ideias recicladas e o próprio Programa de Educação Integral, que perde profissionais mais preparados para acompanhar as modernidades irrefutáveis do campo educacional. As políticas institucionais da escola integral, neste sentido, precisam alinhar as modernidades que prometem viabilizar, pois

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. MEC (2010, p.6)

De qualquer forma, seria arbitrário não levar em consideração os esforços empreendidos pela atual gestão da Secretaria de Educação de Pernambuco, que parece demonstrar abertura para renovação de entraves aqui desvelados, como capacitações específicas para algumas áreas de ensino. Embora ainda sejam mudanças insuficientes, apontam para, quem sabe, futuras melhorias no oferecimento de uma real educação integral e não mais de jornada ampliada, como tem sido na maior parte do tempo, a realidade pernambucana. Nesse sentido, em consonância com a argumentação que Mota (2006) tece para esse viés da educação, vale ressaltar que

(...) Para a educação (...) ainda existem muitas tensões mal resolvidas, tais como: a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão entre tantas outras dificuldades que surgem no dia-a-dia. (MOTA,2006,p.2, apud, ABDALLA,2005, p.15)

Dessa forma, torna-se imperioso o acompanhamento constante e a readequação das políticas institucionais para a real modernização do sistema de ensino integral, buscando sanar desde pequenos empecilhos, como falta de material para aulas diferenciadas até problemas de ordem administrativa, como a verdadeira gestão democrática, em que a comunidade participe, de fato, da vida escolar, elegendo o gestor, fiscalizando o encaminhamento das verbas públicas de financiamento da educação, além de assumir o papel que lhe cabe no processo educativo, pois, como afirma (MOTA,2006, p.2, apud, ABDALLA, 2005, p.15 “[...] um projeto como a Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola (...) pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar.” Logo, articulando estes fatores à priorização dos sujeitos que operacionalizam essa escola, certamente os caminhos para a busca da excelência serão mais curtos. Por fim, uma inquietação que parece encontrar respaldo na lei (Lei Complementar – LC – nº 3/90, § 2º, inciso IV) é quanto ao direito de gozar do benefício da licença-prêmio, que não encontra consonância no Programa de Educação Integral. Levando em consideração as implicações trabalhistas que acarretaria a contratação de professores para substituir os funcionários em gozo de seu direito, fica terminantemente proibido o professor da rede integral usufruir de sua licença e depois voltar para assumir seu cargo. Caso queira, realmente, fazer valer seu direito, este profissional deve pedir remoção para a rede regular de ensino, perdendo seus benefícios pecuniários. Sendo assim, sob a perspectiva na qual se encontra, atualmente, o educador de tempo integral, a macro leitura que se faz de sua situação, em princípio, é que, para ele, a palavra “deveres” grafa-se com letras garrafais, enquanto “direitos”, de modo bem pequenino, quase intimidador.

4. ASPECTOS GERAIS DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO (EREM)

Quando foram idealizados, em 2004, os Centros de Ensino Experimental (CEE), tinham como objetivo precípua resgatar a qualidade de ensino na escola pública. Nesse sentido, ao serem idealizados, apostou-se no envolvimento da comunidade, escola e profissionais com vistas para uma educação democrática e centrada no eixo escola-família. Em 2006, após comprovado sucesso de Pernambuco no formato oferecido aos alunos de 13 escolas espalhadas pelo estado e a mudança de gestão governamental, outras 40 unidades foram implementadas e passaram a ser chamadas de Referência, pois eram ofertadas aos estudantes aulas diversificadas em laboratórios de biologia, química e línguas, além das bibliotecas.

O público-alvo desses centros eram as famílias cuja renda não ultrapassasse dois salários mínimos, haja visto o formato de educação integral oferecer, ainda, três refeições (dois lanches e um almoço) durante a jornada de estudo. Dessa forma, além de contemplar as questões pedagógicas de modo integral, com o ensino interdisciplinar, essa modalidade de ensino promovia campanhas de incentivo à higiene, já que possibilitava aos estudantes vestiários para banho e profilaxia bucal.

Nessa perspectiva, o ideal de escola em tempo integral Anisiano foi lembrado e levado em consideração, pois as políticas institucionais do Programa de Educação Integral de Pernambuco tentaram atender às famílias mais carentes, oferecendo alimentação, educação integral e, ainda de forma insatisfatória, assistência psicológica para professores e alunos. Dessa forma, é possível observar pontos em comum na elaboração dos termos legais do projeto, especialmente quando comparado aos Projetos educacionais dos estados do Rio de Janeiro (CIEP'S – década de 1980), Minas Gerais (2009) e São Paulo (2006): em todos os casos, a ampliação do tempo e espaço escolar é fundamental para a operacionalização da escola em tempo integral.

A escola de referência, em contrapartida, aponta uma série de adaptações cujos efeitos são alarmantes no que tange a questão pedagógica: nas escolas de tempo integral são oferecidas 09 (nove) aulas diárias, sem que haja atividade extracurricular no contraturno e

nem mesmo sejam promovidas oficinas de artes ou cursos profissionalizantes. A grade curricular é assim dividida:

1. Língua Portuguesa: 06 aulas semanais;
2. Matemática: 05 aulas semanais e 01 aula em laboratório;
3. Física: 02 aulas semanais e 02 aulas em laboratório;
4. Química: 02 aulas semanais e 01 aula em laboratório;
5. Biologia: 02 aulas semanais e 02 aulas em laboratório;
6. História: 02 aulas semanais;
7. Geografia: 02 aulas semanais;
8. Sociologia: 01 aula semanal;
9. Filosofia: 01 aula semanal;
10. Língua inglesa: 02 aulas semanais;
11. Língua Espanhola: 02 aulas semanais;
12. Educação Artística: 02 aulas semanais;
13. Educação Física: 02 aulas semanais;
14. Empreendedorismo: 01 aula semanal.

A quantidade de aulas distribuídas no horário das 07 horas e 30 minutos as 12 horas e das 13 horas e 20 minutos às 17 horas, não reflete, necessariamente a qualidade de educação esperada dessa modalidade de ensino. Embora números contabilizados pelo governo pernambucano deem conta de que a escola de referência aumentou sua média estadual, em 2010, junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) em 0,7 ponto, evoluindo de 3,9 em 2008, 4,2 em 2009 e 4,6 em 2010, ultrapassando a meta de 4,5 do Ministério da Educação (JC Online, 2011), a realidade individual das 260 escolas espalhadas pelo estado não atesta o salto de qualidade alardeada na imprensa local, uma vez que

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

Nesse sentido, o formato pedagógico oferecido pela escola de referência em Pernambuco, parece se preocupar primeiramente em garantir quantidade de aula (45 horas semanais) em detrimento da qualidade de ensino. Não são disponibilizadas oficinas no horário

da tarde, nem cursos profissionalizantes ou quaisquer outras atividades além das aulas curriculares, o que pode comprometer severamente a colocação do educando no mercado de trabalho, além do cansaço físico e mental que este modelo consolida. Nessa perspectiva, para oferecer esta modalidade de ensino, a escola precisa estar preparada não só para as questões estruturais, especialmente porque vai lidar com um público que demanda atenção e atividades específicas: adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, como também para as questões pedagógicas, oferecendo oportunidades transformadoras da formação integral do educando.

Sendo assim, ainda que as políticas institucionais do Programa de Educação Integral estimulem atividades extracurriculares, aulas diferenciadas, com visitas a museus ou exposições artísticas, existem bastantes impedimentos no que se diz respeito a transporte e recursos para que tais alternativas de aprendizagem sejam efetivadas. Um deles é de ordem financeira: assim como nas escolas da rede regular, as escolas de referência recebem verbas para serviços de reparo, compra de material de consumo (higiene, escritório e afins) e também, aluguel de ônibus para as aulas extraclasse. Todavia, essa importância pecuniária não é suficiente para que toda a escola, nas três séries do ensino médio, participe simultaneamente de projetos e/ou aulas extracampo, sendo, portanto, um entrave às aulas diferenciadas sugeridas pela gestão do Programa Integral. Outro empecilho é de ordem estrutural; muitas escolas que se tornaram de referência, atendiam o ensino fundamental, havendo rotatividade de turnos, que configura a falta de preocupação em oferecer instalações convidativas e acolhedoras para os estudantes. As EREM de um modo geral não passaram por significativas reformas que se adequassem à extensa jornada de 09 aulas diárias. Dessa forma, por mais que a escola de referência esteja revestida do caráter de educação integral, existem diversos fatores a serem repensados, especialmente para que se possa garantir uma real formação cidadã e democrática, para além das aulas curriculares. Ou seja, é preciso que haja otimização do tempo que o aluno passa na escola, qualificando-o e não priorizando a quantidade de aulas, pois,

[...] Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MEC, 2009, p.30)

Logo, mesmo que sejam oferecidas excelentes aulas de Sociologia e Filosofia, não existe, por exemplo, na grande maioria das escolas de referência, espaço físico adequado para

que haja construção de opinião crítica como a formação de grêmios estudantis, sala para ensaio de banda marcial ou contemporânea; ainda que sejam ensinados valores democráticos, não existe ainda, eleição dos gestores escolares – que acontece por indicação do próprio Programa de Educação Integral; Ainda que se noticie educação de alta qualidade, não são oferecidos recursos suficientes para elaboração de provas (máquina de xérox que possibilite o docente a trazer materiais atualizados, como provas de concursos e outros vestibulares para serem resolvidos em sala de aula), projetos (que requerem materiais os mais diversos e por vezes não contemplados nos recursos federais e estaduais) e até aulas extracampo, com impedimentos de ordem financeira no deslocamento das séries envolvidas neste tipo de atividade.

4.1 A estrutura pedagógica de uma EREM

Aos olhos da sociedade contemporânea, a escola de tempo integral parece ter sido uma excelente solução a fim de resgatar da ociosidade e marginalidade de jovens cuja renda familiar mais humilde impõe moradia em ambientes inapropriados e perigosos. Assim, a escola passa a ser vista, por um lado, como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica, e por outro, como reprodutora da lógica excludente (PARO, 1988).

Numa macro visão dessa conjuntura, em contraste com a escola pública, alunos das classes média e alta têm condições de usufruir de uma educação integral de qualidade, fazendo atividades suplementares aos seus estudos, porque muitas escolas particulares já oferecem aos seus “clientes” jornada expandida no contraturno, cumprindo um direito previsto em lei: a educação de qualidade para todos.

A Escola de Referência em Pernambuco, parece querer reestruturar um modelo educacional bastante fragmentado, que é o vigente nas escolas regulares, visando oferecer educação moderna. No entanto, antes de tudo, é necessário aparar arestas importantes no campo da estrutura física que vai receber os alunos, e da pedagógica, que deveria garantir atividades extracurriculares em detrimento de 09 aulas diárias, sem oficinas, ou esportes para os adolescentes, por que:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, (GONÇALVES, 2006. p.5.)

Ainda no âmbito dessa discussão, vale destacar a nova redação dada também aos artigos 70 e 71 da LDB, que esclarecem o que pode e o que não pode ser considerado como despesa para manutenção e desenvolvimento da educação: “programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social não poderão mais ser incluídos nos recursos destinados à educação” (PALMA FILHO, 2006). Dessa forma, o que foi idealizado outrora no projeto de Anísio Teixeira (1950) como forma de garantir educação, alimentação e assistência médica às crianças e jovens em tempo integral, acaba sendo descaracterizado e compromete a qualidade do ensino numa jornada ampliada, sem que haja, ao menos, a presença de psicólogos que possam mediar os inevitáveis conflitos que surgem no cotidiano de uma escola integral e enfermeiros que possam medicar alunas, em suas questões femininas e alunos, de um modo geral, que venham a se machucar na prática de alguma atividade física ou ainda, tenham alguma indisposição de ordem alimentar, uma vez que passam boa parte do dia na escola.

Entretanto, para operacionalizar esse tipo de escola, é formada uma equipe composta apenas de gestor, coordenador pedagógico, secretário, agente sócio-educacional, bibliotecário e professores, além de funcionários terceirizados para a limpeza e manutenção predial. Todos - exceto os terceirizados - são convocados a partir de análise de currículo, além de seleção interna - quando é realizada prova de conhecimentos - dentro da própria Secretaria de Educação estadual. Todos recebem uma gratificação de 199% sobre o piso educacional que tenha uma carga horária semanal de 40 horas de trabalho. Todavia, nenhum desses agentes educacionais tem estabilidade profissional dentro do Programa de Educação Integral, porque ficam condicionados a demonstrar produtividade, realizar metas de elevação do índice escolar (conferidas através de provas externas, como SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, que verifica o desempenho da escola nas disciplinas de Português e Matemática, além de avaliações institucionais, em que os alunos e a comunidade analisam o trabalho de cada professor, do coordenador e da gestão).

Dessa forma, a incerteza de continuar ou não fazendo parte desse formato de ensino, gera grande tensão entre estes profissionais, pois antes mesmo de haver comprometimento

com a educação da mais alta qualidade, existe a preocupação de garantir mais um ano em sua escola e, assim, também, preservar a gratificação. Lamentável conduta da Secretaria de Educação estadual, que além de não priorizar o uso das verbas públicas previstas em lei para reformas e manutenção em prédios escolares, não tranquiliza, também, o profissional que migra da rede regular para o ensino integral, tornando este modelo educacional bem distante do idealizado por Anísio Teixeira, ainda na década de 1930, cujas pretensões diziam que:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (SEE-MG,2009, apud TEIXEIRA, 1996, p.243).

Dessa forma, nas Escolas de Referência de Pernambuco, embora haja a preocupação de garantir a implementação do novo sistema de ensino de jornada ampliada, não se leva em consideração a necessidade de readequar as estruturas físicas e pedagógicas antigas – que por sinal são as utilizadas em muitas escolas – pois, ainda é possível notar a falta de espaço físico, de recursos financeiros e material humano, garantidores de uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, com vistas para a consolidação desta modalidade de ensino no estado, torna-se imperioso articular as políticas públicas de financiamento da educação com ações pedagógicas bem estruturadas, a fim de vencer os limites encontrados neste formato possibilitando a ressignificação da educação integral.

4.2. Financiamento de uma Escola de Referência

As escolas de Referência, assim como as demais instituições de ensino público do país, são amparadas legal e financeiramente por programas das esferas estaduais e federais criados com o objetivo de financiar uma educação de qualidade. Especificamente para a educação integral, foram elaborados documentos que definem e regulamentam esta modalidade, além de esclarecer o papel de cada agente envolvido no processo educacional em tempo integral. Os mais recorrentes destes documentos são o Manual da Educação Integral

em jornada ampliada (MEC, 2009) e o Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº17/2007.

Nesse sentido, ao longo dos anos, muitas alterações foram feitas nas primeiras leis que regulamentam a educação brasileira. Nesse cenário, foi perceptível a instituição de emendas com o objetivo precípua de modernizar tanto a Constituição Federal (1988), quando a Lei nº 9.394/96, que, entre outras, normatizam o sistema educacional no Brasil. Dessa forma, as políticas de financiamento da educação pública vigentes na atualidade são determinantes para dirimir as disparidades sociais tão comuns no país. Nessa perspectiva, se por um lado foi bastante positiva a reformulação de incisos e artigos da LDB 61, como a inclusão do título VII, que regulamenta o tema dos recursos financeiros destinados à educação, por outro representou grande avanço na transparência de destinação das verbas públicas, como expõe Palma Filho (2006):

Nos termos do artigo 68, consideram-se recursos públicos a serem aplicados na educação:

- Receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- Receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- Receita do salário-educação e outras contribuições sociais;
- Receita de incentivos fiscais;
- Outros recursos previstos em Lei.

Entretanto, os recursos necessários para financiar a educação pública de qualidade estão previstos na Constituição Federal (1988), especificamente no parágrafo 5º, que constitucionaliza o salário-educação como uma das fontes de financiamento da educação básica pública e no 6º, que determina a distribuição dos recursos do salário-educação proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação pública, fazendo com que esses proventos deixem de ser aplicados exclusivamente no ensino fundamental (PALMA FILHO, 2006). Nesse sentido, Davies (2004) lembra que

São muitos os desafios para o financiamento de uma educação pública de qualidade. O primeiro e principal não é fixar, no papel, que os governos apliquem 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), como propôs o Plano Nacional de Educação elaborado no II Coned (Congresso Nacional de Educação), promovido por um conjunto de entidades educacionais em Belo Horizonte, em 1997, mas garantir que pelo menos cumpram as exigências constitucionais de aplicação do percentual mínimo dos impostos estipulado nas Constituições Federal (no caso do Governo Federal), Estaduais (no caso de governos estaduais) e Leis Orgânicas (no caso de prefeituras). É importante o conhecimento sobre os percentuais previstos nas Constituições estaduais e Leis Orgânicas (se maiores que os 25% previstos na Constituição Federal), pois, ao longo dos anos 90 e mesmo antes, ou não foram cumpridos pelos governos, ou suspensos por medida

liminar do Supremo Tribunal Federal (caso do Rio de Janeiro), ou reduzidos para 25% (caso de muitas prefeituras fluminenses).(DAVIES , 2004, p.2)

Nessa perspectiva, observa-se que os recursos cooptados pelo governo - cuja responsabilidade de distribuição é do Fundo Nacional de Desenvolvimento pela Educação (FNDE) - são repassados para as escolas através de Programas como o Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Alimentação na Escola, Caminho da Escola, entre outros, com base no censo realizado no ano anterior ao de repasse. Cabe ao gestor estar em dias com sua prestação de contas do ano anterior, para que possa receber regularmente as verbas no ano vigente. Caso contrário, o recurso fica retido junto do PDDE, até que todas as contas estejam devidamente esclarecidas. É importante lembrar que até 2008, o PDDE contemplava exclusivamente escolas na modalidade fundamental. A partir de 2009, através da Medida provisória nº 455 (que posteriormente se transformou na lei nº 11.947/09), o atendimento deste programa foi estendido para toda a educação básica, beneficiando escolas de nível médio, além da educação infantil.

Nas escolas de referência (escolas integrais), a distribuição de renda é feita, basicamente, da mesma forma que nas demais instituições: através do Programa Dinheiro Direto na Escola. Talvez, a maior diferença seja o repasse de uma verba extra, chama de Institucional, que é creditada a cada 4 meses na conta corrente aberta especialmente para receber esse valor, no total de R\$ 8.000,00 – dependendo da prestação correta de contas – para serviços chamados “emergenciais”, como conserto de carteiras e pequenos reparos na estrutura física da escola. Certamente, esta verba é bastante interessante, mas não garante as adequações necessárias para a consolidação do espaço e tempo integrais previstas no Manual de Educação Integral (MEC, 2009). Nesse sentido, Gonçalves (2006), lembra que o caráter educativo do espaço-tempo escolar deve ser ressaltado, “pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola”.

Como a ampliação do benefício do PDDE foi estendida para o ensino médio, tornou-se necessário criar unidade executora (UEX), que é uma “sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida” (MEC, 2009). De um modo geral, as formas mais comuns de unidade executora são os caixas escolares, as associações de pais e mestres (APM) ou as associações de pais e professores (Conselho Escolar). Portanto, a diferença mais perceptível entre as formas de operacionalizar uma escola regular e uma de Referência foi a criação do Programa Mais Educação, através da portaria

interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2011).

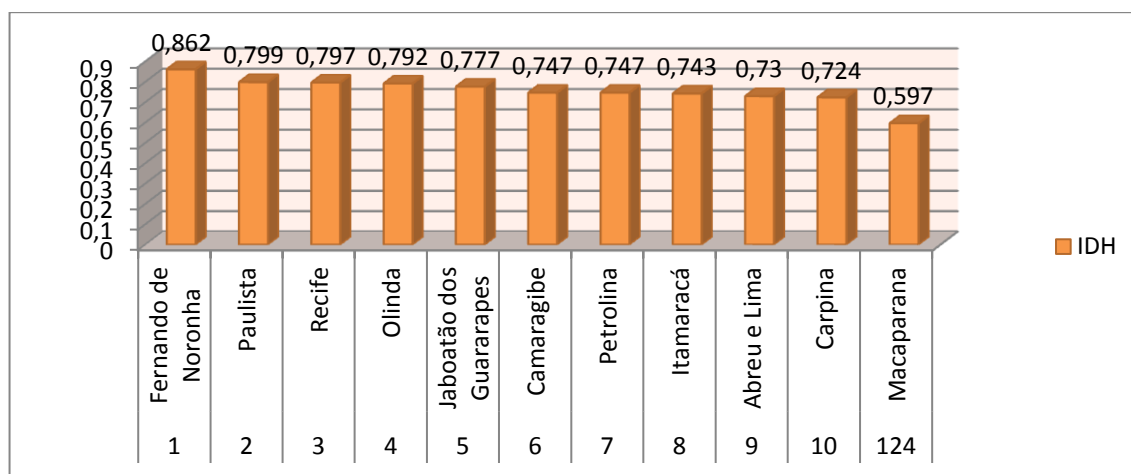
Por fim, é bem perceptível a visão dicotômica na operacionalização da escola integral de Referência em Pernambuco e em outros estados brasileiros, ocasionada pelos múltiplos entendimentos do que é a educação integral e como deve ser viabilizada nas escolas públicas, especialmente nas de ensino médio, como é o caso do objeto de estudo deste trabalho.

Todavia, é imprescindível reforçar que os documentos elaborados nas esferas federais são compilados com vistas para a garantia de unicidade no oferecimento deste modelo de educação no país, fato não consolidado, como mostra este estudo.

4.3 Município de Macaparana

Aqui mostraremos as características principais da cidade onde está localizada a Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra. A partir deste momento começaremos a situar através das características desta cidade e de sua população o meio onde está instalada a referida escola, para entendermos os desafios que esta unidade de ensino teve que superar em sua fase inicial para alcançar os resultados aqui apresentados. Contudo, para efeito de estudo cabe-nos apresentar conforme descrito no gráfico seguinte apenas os indicadores mais relevantes como: renda per capita, IDH, índices educacionais e trabalho. Sua população estimada em 2010 é de 23.925 habitantes.

Gráfico 12 – Ranking do IDH dos dez primeiros colocados em Pernambuco e o município de Macaparana.



Fonte: IBGE 2010.

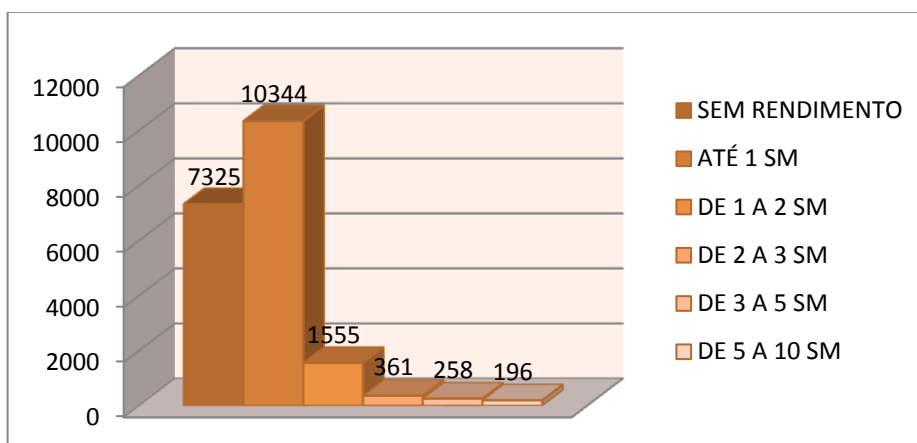
4.3.1 Economia

Macaparana é formada por Engenhos, Usina, Fazendas, Sítios, Vilas e Povoados (Poço Cumprido, Pirauá e lagoa Grande), sendo a maior parte das terras de engenhos (17 ao todo): Paquevira, Conceição, Palma, Balanço, Maçaranduba, Tanque de Flores, Rincão, Macapá Velho, Macapazinho, Limão, Diligência (Latão), Gameleira, Vitória, Três Poços, Lagoa Dantas, Monte Alegre Velho, Bonito, Pedreiras.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDH-M é de 0,597. Este índice situa o município em 123º de um total de 185 no ranking estadual e em 4716º de um total de 5.561 no nacional. A economia do município de Macaparana tem muito em comum com o desenvolvimento da agricultura canavieira secular que dominou boa parte da história da cidade e do Estado de Pernambuco. A instalação dos engenhos concentrou poder econômico e político para um grupo familiar que teve seu apogeu com a implantação de uma fábrica de açúcar: A Usina Nossa Senhora de Lourdes. Paralelamente, iniciou-se o também domínio político deste mesmo grupo familiar que controlava a população a partir do voto cabresto que se explica devido a sua dependência do trabalho proveniente da concentração de riquezas e do poder político de uma única família. Sua economia vem sofrendo com o fechamento de suas usinas deixando sem o único trabalho possível na região milhares de trabalhadores. Hoje, a cidade ostenta um dos piores índices de homicídios do Estado e baixo IDH, além de uma

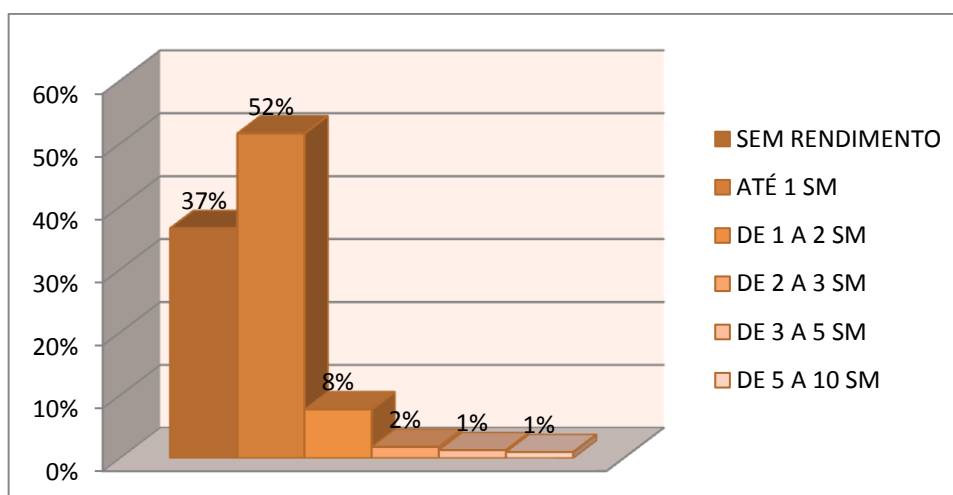
renda per capita de R\$ 2.742,00, o que significa sobreviver com pouco mais de R\$ 7,00 por dia. Os gráficos seguintes apresentam a renda por indivíduo economicamente ativo por número de indivíduos e por porcentagem relativa à população.

Gráfico 13 - Demonstrativo da renda mínima por número de indivíduos economicamente ativos da cidade de Macaparana.



Fonte: IBGE 2010.

Gráfico 14 - Demonstrativo da renda mínima por número de indivíduos economicamente ativos da cidade de Macaparana.

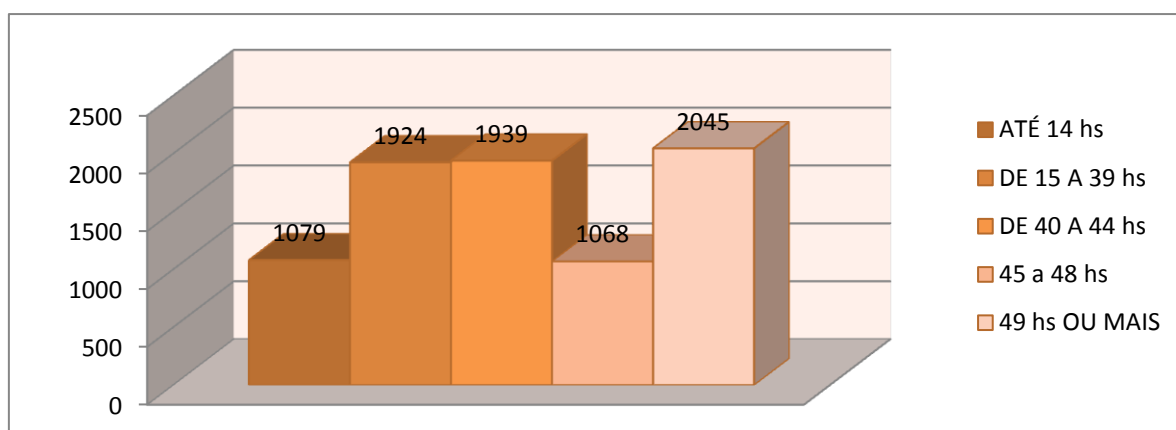


Fonte: IBGE 2010.

Os gráficos acima apontam para uma situação que pode ser comparada a alguns países da África. Parte disso se deve ao fato que na região ainda predomina o uso dos grandes latifúndios. No município de Macaparana especificamente a cana de açúcar domina todo o cenário. Assim, a população só tem acesso a empregos temporários e durante uma parte do ano, em torno de seis meses, que é no corte da cana. O que é mais grave ainda é que durante este tempo a evasão escolar atinge índices alarmantes, pois os jovens não conseguem assistir aula depois de passar o dia no corte da cana.

Atualmente a agricultura canavieira vem perdendo um pouco de espaço na economia do Município, pois, sua economia foi obrigada a se rearranjar. Assim, as culturas como criação de gado e a plantação de Bananas (a bananicultura) vem se expandindo o que não muda em nada a situação, pois essas terras são do mesmo grupo da cana de açúcar. Para ilustrar o que foi dito até aqui sobre as condições de trabalho dos Macaparanenses apresentamos o gráfico que mostra o número de horas trabalhadas por semana por número de indivíduos.

Gráfico 15 - Demonstrativo do número de horas trabalhadas semanalmente por número de indivíduos.



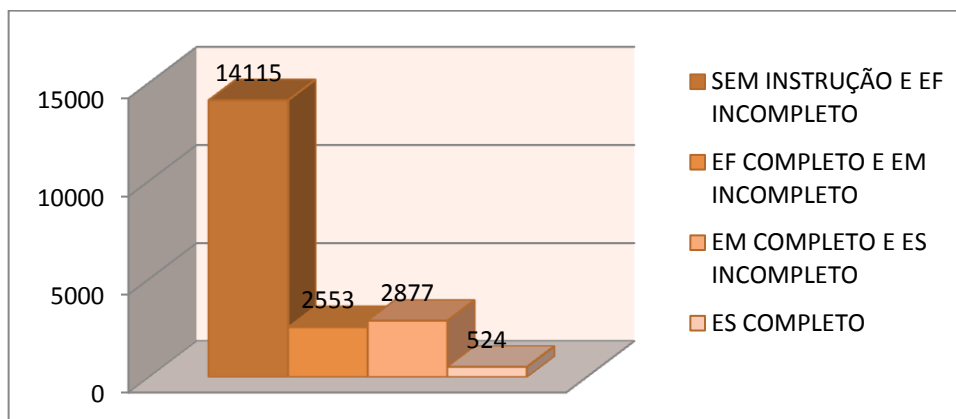
Fonte: IBGE 2010.

Como podemos perceber a grande maioria da população extrapola os índices que são recomendados pela legislação brasileira. O gráfico mostra que há um número elevado de trabalhadores que chegam a trabalhar mais de 49 horas semanais, o que resulta numa carga horária de quase dez horas diárias de trabalho.

Por fim, trazemos alguns índices que mostram a situação educacional dos jovens em idade escolar da referida cidade. Um fato que merece nossa atenção é que esses dados só não

são ainda piores devido aos bons resultados que são conseguidos pela escola em tempo integral que foi instalada na cidade no ano de 2009.

Gráfico 16 - Representativo dos índices da educação da cidade de Macaparana estado de Pernambuco.



Fonte: IBGE 2010.

4.4 Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra

A Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra, criada pelo Decreto nº 32.961, de 21 de janeiro de 2009, está situada na cidade de Macaparana, estado de Pernambuco. Com a expansão do Programa de Educação Integral, esta cidade foi beneficiada com esta escola, que já nasceu dentro da modalidade integral, isto é, o aluno permanece 9h30min diariamente no âmbito escolar. Sua principal estratégia para driblar os problemas relacionados com o processo de ensino e aprendizagem foi montar parcerias entre a comunidade escolar, os poderes públicos, a sociedade civil, mas, principalmente com o que ela resolveu denominar de Educadores Familiares. Sendo assim, as estratégias voltadas para a superação dos problemas advindos desta modalidade de ensino, contam sempre com a presença de todos esses parceiros.

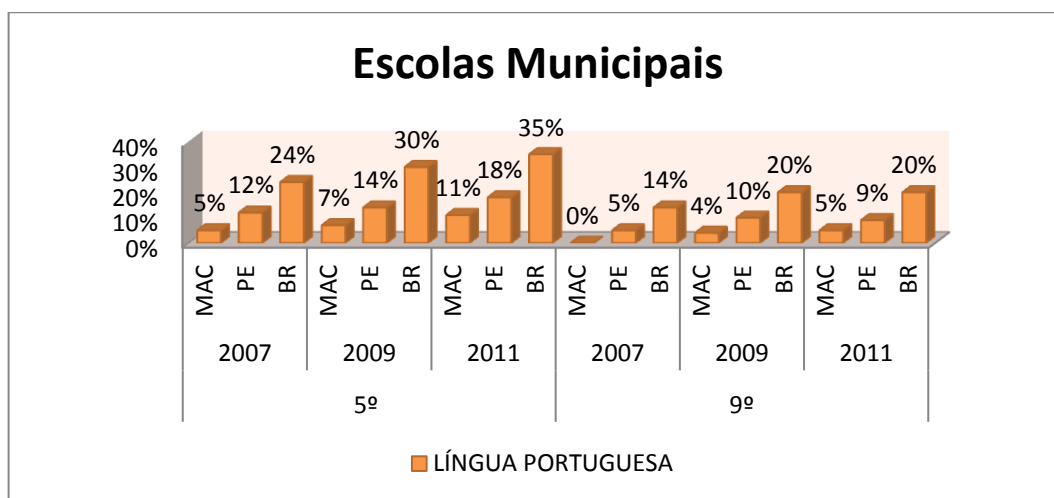
A escola enfrenta muitos problemas relacionados com o nível de proficiência, (SAEPE, 2011) do aluno, que em sua maioria são provenientes de escolas públicas do próprio município e de cidades circunvizinhas. De acordo com os dados colhidos em formulários próprios, 58% de seus alunos são da zona rural, 10% são egressos de escolas privadas e os demais são de escolas situadas na zona urbana.

Para entendermos melhor os fatores geradores de tais problemas apresentaremos a seguir as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática do 5º e do 9º ano das escolas públicas municipal e estadual do referido município.

4.4.1 Dados sobre evolução do aprendizado

Os dados a seguir são referentes à evolução do aprendizado entre os anos de 2007 a 2011. Para efeito de parâmetro mostraremos o comparativo entre Macaparana, Pernambuco e Brasil iniciando pelos 5º e 9º anos em língua portuguesa e matemática das escolas municipais e em seguida evidenciaremos os dados para as mesmas áreas referentes à rede estadual de ensino. O nosso intuito com esses dados é apresentar e justificar as razões que levaram a escola a tomar determinadas iniciativas do ponto de vista pedagógico.

Gráfico 17 - Evolução do aprendizado em Língua Portuguesa nas escolas municipais 5º e 9º anos.

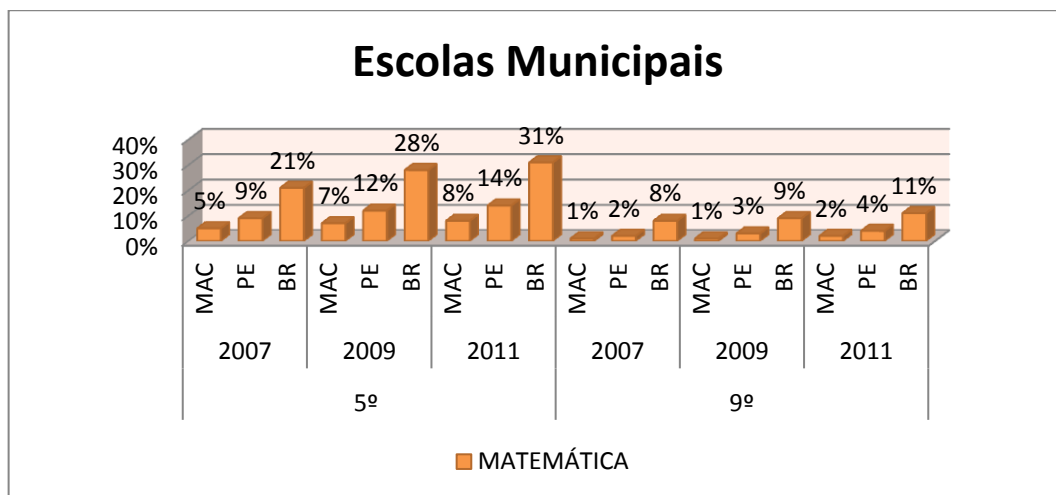


Fonte: SAEB – PROVA BRASIL – 2012.

A evolução do ensino de língua portuguesa nas escolas municipais apresenta índices muito baixo quando comparada com o estado e com os números em âmbito nacional. Outro fator importante e que devemos destacar é que à medida que o aluno evolui nas séries seguintes esses números apresentam uma considerada queda, seguindo, assim, um caminho inverso, pois, o normal seria que tivéssemos um avanço, uma vez que este aluno está sendo

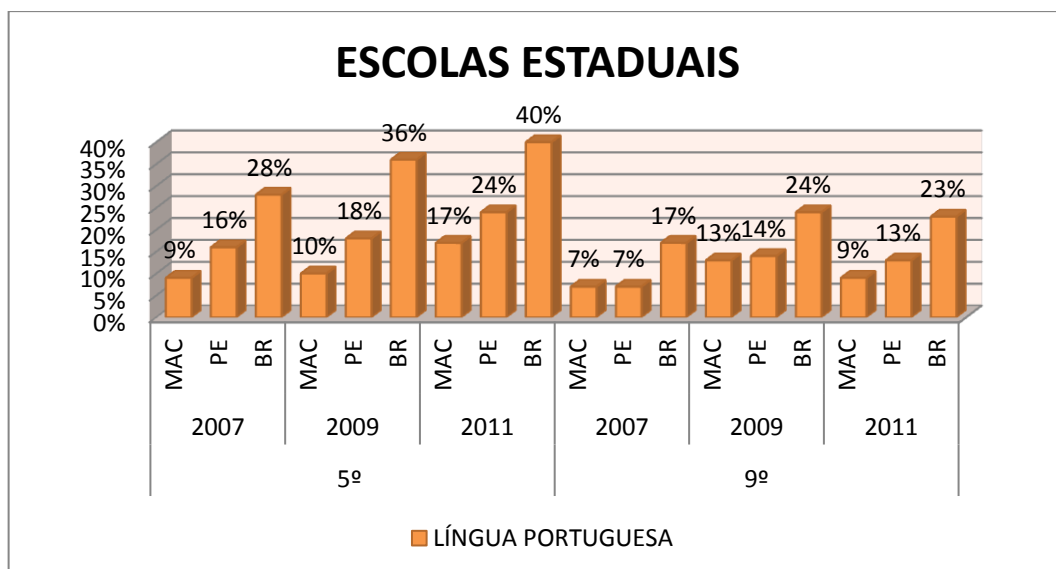
certificado para as séries seguinte. O mesmo padrão de desempenho é observado para a matemática, como fica evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 18 - Evolução do aprendizado em Matemática nas escolas municipais 5º e 9º anos.



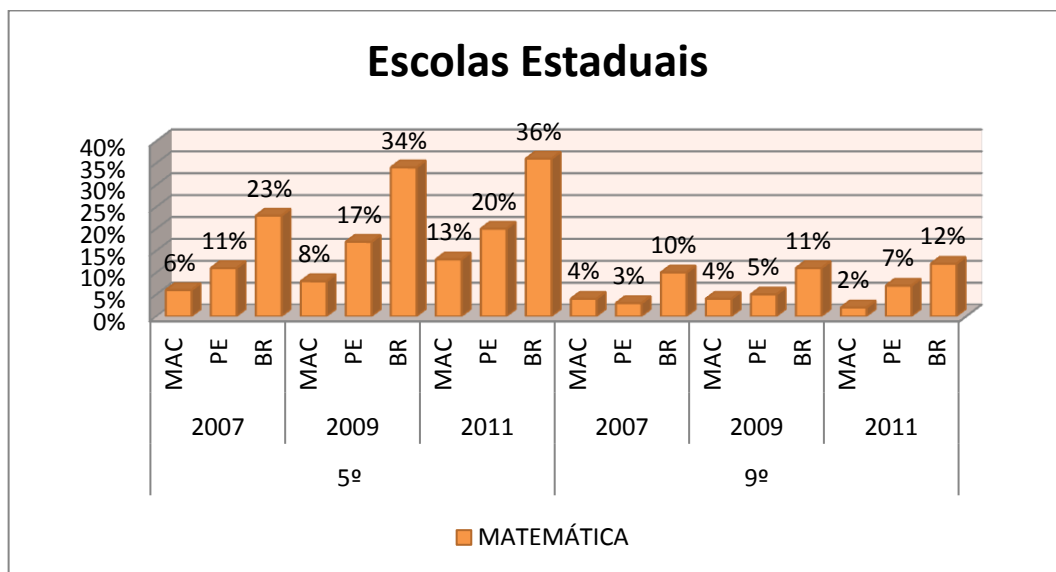
Fonte: SAEB – PROVA BRASIL – 2012.

Gráfico 19 - Evolução do aprendizado em Língua Portuguesa nas escolas estaduais 5º e 9º anos.



Fonte: SAEB – PROVA BRASIL – 2012.

Gráfico 20 - Evolução do aprendizado em Matemática nas escolas estaduais 5º e 9º anos.



Fonte: SAEB – PROVA BRASIL – 2012.

Como podemos perceber nos dados apresentados nos gráficos acima ocorre uma involução no aprendizado justamente nas séries que antecipam a entrada na EREMPBMG – não cabe a esta pesquisa discutir os fatores que levam a essa queda no aprendizado – isso nos leva a concluir que a referida escola tem um grande desafio do ponto de vista de nivelamento fundamental, pois, sem um mecanismo que possa suprir estas deficiências aconteceria uma grande evasão devido aos fatores que são característicos de uma escola de tempo integral.

Tendo como pano de fundo a premissa do Protagonismo Juvenil a EREMPBMG desenvolve diversas ações que favorecem a participação efetiva de seus estudantes. No campo das linguagens temos a premiação dos alunos destaque no universo da leitura, ação implementada pela Biblioteca da escola juntamente com os professores da área. Nas humanas o destaque é para o Projeto Café Filosófico, onde jovens pesquisam temas atuais e de interesse da sociedade para serem discutidos a cada quinze dias por especialistas no assunto. Outras ações importantes acontecem no campo das Ciências através da participação em Olimpíadas onde a escola tem se destacado no cenário nacional e regional.

Como ficou claro nos dados apresentados sobre a aprendizagem em matemática essa disciplina requer um esforço redobrado com o intuito de equacionar as deficiências neste campo do conhecimento. Contudo, é na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias que

sofremos os maiores impactos, uma vez que na grande maioria eles nunca tiveram acesso a esse conhecimento. Disciplinas como física e química tem seu ensino bastante prejudicado devido a esses fatos. Neste sentido, a escola apostou no ensino mediado por laboratório o que tem impulsionado o interesse dos alunos por este tipo de atividades que juntamente com as olimpíadas tem despertado o gosto por ciências. A escola conta com duas aulas semanais de 50 minutos desvinculadas das aulas ditas teóricas. Essas ações têm diminuído as dificuldades inerentes a essas disciplinas e os resultados já começam a aparecer como mostraremos a seguir com os dados disponíveis para consulta por escola no ENEM. O destaque continua ainda sendo para as disciplinas humanas reflexo das séries iniciais que apresentam índices mais elevados, conforme demonstrado nas tabelas a seguir.

Tabela 20 - Proficiências Médias por Área do Conhecimento no Enem, por Escola. Enem 2011.

Escola	Estudantes concluintes do Ensino Médio matriculados em 2011	Nº de Participantes no Enem 2011	% Participação	MÉDIAS				
				L.C.	MAT	C.H.	C.N.	RED
EREM PBMG	97	85	87%	536,08	518,82	502,69	497,42	594,82

Fonte: INEP-ENEM, 2011.

Tabela 21 - Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem por Área de Conhecimento. Enem 2011. Fonte: INEP.

Faixa de desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 300	0%	0%	0%	0%
300,00 - 399,99	10,6%	10,6%	0%	12,9%
400,00 - 499,99	36,5%	34,1%	28,2%	31,8%
500,00 - 599,99	45,9%	48,2%	58,8%	31,8%
600,00 - 699,99	7,1%	7,1%	12,9%	17,6%
700,00 - 799,99	0%	0%	0%	5,9%
800,00 - 899,99	0%	0%	0%	0%
Igual ou maior que 900,00	0%	0%	0%	0%

Fonte: INEP-ENEM, 2011.

Tabela 22 - Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem em Redação. Enem 2011.

Faixa de desempenho	Porcentagem dos estudantes
Menor que 100	0%
100,00 - 199,99	0%
200,00 - 299,99	0%
300,00 - 399,99	11,8%
400,00 - 499,99	11,8%
500,00 - 599,99	21,2%
600,00 - 699,99	23,5%
700,00 - 799,99	27,1%
800,00 - 899,99	4,7%
900,00 - 1000,00	0%

Fonte: INEP.

4.4.2 Estrutura para o ensino

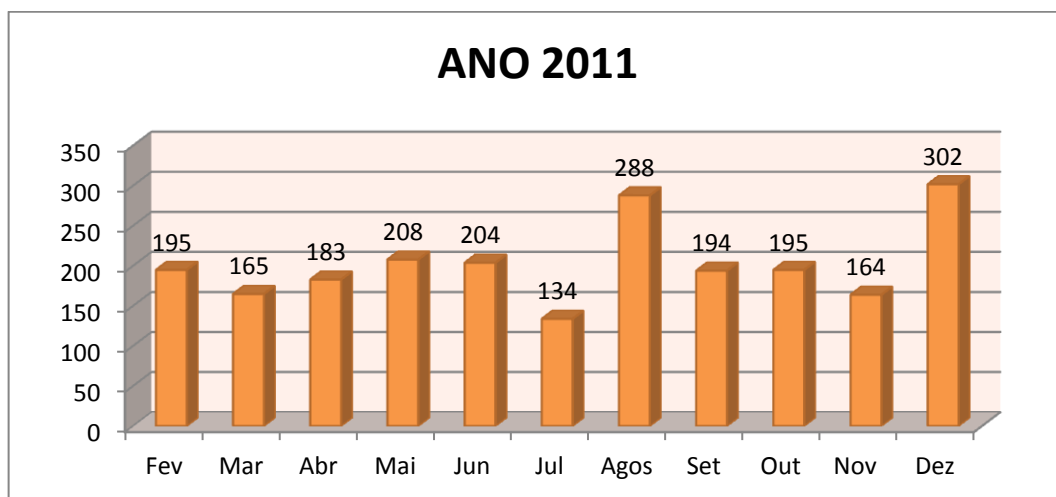
Atualmente a EREMPBMG conta com um total de 8 (oito) turmas distribuídas em três turmas de primeiro ano, três de segundo e três de terceiro, o que totaliza um montante de 300 alunos. As disciplinas Física, Matemática, Biologia e Química contam com atividades de laboratório e no nosso caso, trataremos de maneira mais particular do laboratório de física, uma vez que esta pesquisa se insere na área de concentração Ensino de Física do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. A mesma conta ainda com um laboratório de informática e uma biblioteca que devido ao trabalho feito por sua bibliotecária dedicaremos um tópico para tratar dos projetos promovidos em seu âmbito.

4.4.3 Biblioteca Professora Maria Dalva

A biblioteca Prof.^a Maria Dalva está instalada na Escola Prof.^a Benedita de Moraes Guerra e foi fundada em 18 de maio de 2009, com apenas 753 volumes. Atualmente seu acervo consta de 4830 volumes e mais de 2700 títulos adquiridos por compra e doação da comunidade. As atuais responsáveis pelo seu funcionamento são as professoras Severina Gomes de Oliveira e Maria Goreth Sotero. Como estratégias de incentivo à leitura são feitas diversas atividades, como: distribuição de marcadores de livros com mensagens, leitura de textos diversificados como piadas, fábulas, curiosidades além da exposição dos leitores do mês e de projetos de leitura. A biblioteca vivencia as comemorações do mês realizando diversas atividades a exemplo do dia da mulher com exposição de um painel retratando mulheres bem sucedidas e a programação do folclore no mês de agosto com apresentações

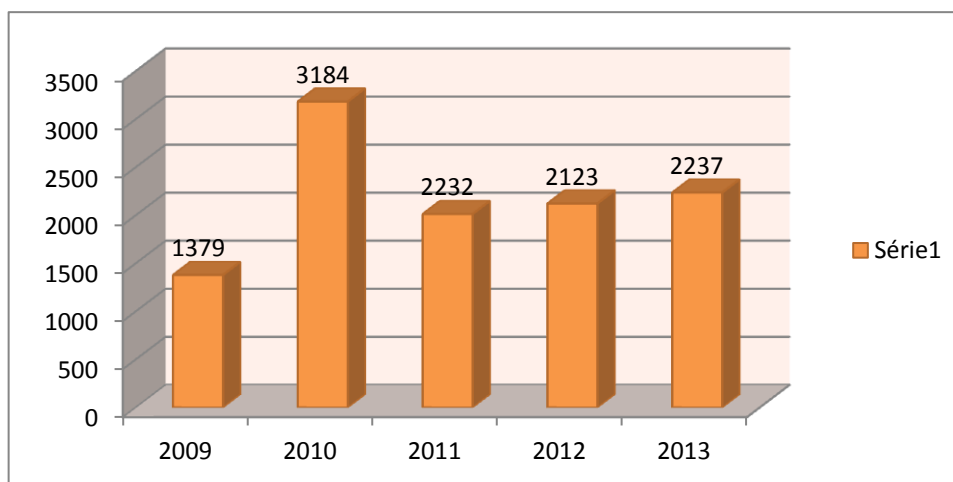
culturais de adivinhações, ciranda e repentes. Estas atividades são feitas com a colaboração de todo corpo docente da escola. A biblioteca também faz uso das mídias com a criação do blog e da comunidade no facebook expondo diversos textos, enquetes e imagens demonstrando as diversas formas de leitura. O incentivo à pesquisa é feito a partir da disponibilização do acervo e de orientações pedagógicas das professoras responsáveis, desse modo a biblioteca professora Maria Dalva vai dando sua parcela de contribuição para a formação de novos leitores. Os gráficos abaixo traz o número de empréstimos de livros por mês, vale salientar que esses números são conseguidos devido a uma parceria entre a biblioteca e todo o corpo docente que de forma sistemática incentiva o hábito da leitura através de projetos.

Gráfico 21 - Distribuição de empréstimos de livros mês a mês durante o ano de 2011.



Fonte: Biblioteca da escola, 2011.

Gráfico 22 – Empréstimos de livro nos anos de 2009 a 2013.



Fonte: Livro de registro biblioteca profa. Maria Dalva, 2013.

4.4.4 Laboratórios

Na tentativa de suprir as deficiências no âmbito do ensino das ciências o Programa de Educação Integral incentiva o uso dos laboratórios como ferramenta facilitadora do processo de ensino aprendizagem, contudo, essa demanda não tem sido atendida devido à falta de profissionais qualificados para este fim. A EREMPBMG diferentemente de outras escolas conseguiu formar seu quadro de professores com a formação na área de atuação o que favoreceu o ensino de ciências nos laboratórios. Ela dispõe de um laboratório de física, matemática, biologia e química. A sistematização fica a cargo da concepção do profissional. No caso da física, seu uso é sistemático o que tem atraído e despertado o interesse por esta área por parte dos estudantes, como mostraremos nos dados relativos às aprovações em curso superior em física.

A concepção que rege essas atividades é a de roteiro aberto, isto é, foi adotada a filosofia do laboratório didático onde os alunos são os protagonistas do fazer.

Fig. 3 - Alunos em atividade no laboratório de física.



Fonte: acervo da escola.

Esta prática tem como fator positivo fazer com que os estudantes se sintam valorizados e parte do processo, pois, como eles mesmos disseram nunca tinham tido a

oportunidade de ter aulas com essa metodologia. Outro ponto salutar e que é fruto desta prática é o interesse por outras áreas do conhecimento. A filosofia da divulgação científica tem motivado a participação da escola em diversos eventos científicos sempre com o intuito de divulgar as práticas exitosas que são desenvolvidas por ela.

Fig. 4 - II Mostra do Programa Integral, turma de física de 2010.



Fonte: Acervo da escola, 2010.

Fig. 5 - Alunos em atividade no laboratório de química.



Fonte: acervo da escola.

4.4.5 Projetos

Um projeto importante e que faz parte dos programas de incentivo da participação do aluno na construção do seu conhecimento é o Café Filosófico. Nele os estudantes discutem temas relacionados com a sociedade e que são demandados por ela. Assim, ele funciona como um fórum de discussão com especialistas no assunto que recebe a comunidade escolar, a família e a sociedade como um todo. De acordo com o professor coordenador este projeto tem despertado no aluno além do conhecimento das questões atuais da sociedade o interesse pela pesquisa. É um projeto de grande alcance social, pois, ele aproxima a família das discussões que muitas vezes não são discutidas no âmbito familiar servindo de elos e quebrando preconceitos que tanto tem distanciado os jovens de discussões que lhes são peculiares e que deveriam ser discutidas no seio familiar.

Fig. 6 - Plateia do café filosófico no antigo cinema durante palestra em 2011.



Fonte: Acervo da escola.

O grande mérito deste programa é colocar os alunos na ação, no fazer pedagógico, pondo em prática efetiva os pilares da educação. A participação quase em massa sempre foi um fator positivo e que contribuiu para o seu sucesso.

Fig. 7 - Alunos responsáveis pelo projeto em discussão com especialistas.

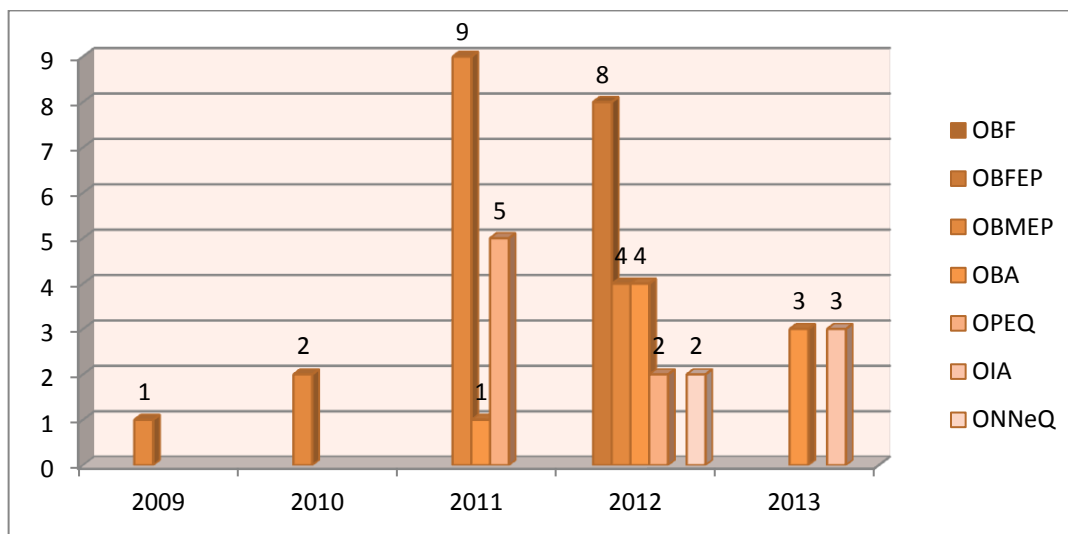


Fonte: Acervo da escola, 2011.

4.4.6 Olimpíadas

A inserção da escola na disputa por medalhas nas mais diversas olimpíadas teve como objetivo principal aproxima-los das ciências Física, Matemática, Química e Astronomia, esta última foi tida como carro chefe, pois, foi percebido que ela despertava uma espécie de fascínio quando apresentávamos atividades relacionadas a ela. Começamos este trabalho apresentando para todas as turmas através de seminários o que eram essas olimpíadas e o que eles poderiam conseguir participando delas. Formamos monitores que serviam de reprodutor do conhecimento, bem como de pesquisas relacionadas com as exigências de cada olimpíadas. Começamos em 2009 e o número de adeptos foi crescendo à medida que os outros viam que eram atividades prazerosas. Hoje, as olimpíadas é uma importante ferramenta de ensino que aliada aos laboratórios tem aproximado os estudantes de áreas que eram consideradas antes como as piores ou que elas deveriam ser apenas para alguns iniciados. O gráfico seguinte mostra os resultados da escola nas olimpíadas de cunho nacional e regional.

Gráfico 23 - Medalhas recebidas em olimpíadas entre os anos de 2009 a 2013.



Fonte: EREM – Professora Benedita de Morais Guerra, 2013.

O sucesso das olimpíadas foi tão grande que superou todas as expectativas almejadas pelos professores e gestão. Vale aqui ressaltar que o apoio do corpo gestor foi fundamental, pois, a logística para viagens eram sempre disponibilizadas para a quantidade de alunos que fosse necessário. Agora, tínhamos uma demanda muito grande de jovens que buscavam informação e o que teriam que fazer para participar das atividades voltadas para as olimpíadas.

Fig. 8 - Premiação da OBFEP 2012. Departamento de Física da UFPE – Recife - PE



Fonte: Acervo documental da escola, 2012.

4.4.7 Fluxo e eficiência

A EREMPBMG traz outro dado importante referente ao número de alunos por turma, número de horas-aula e evasão. Como podemos notar nas tabelas a seguir, que mostra os dados da escola em destaque cinza, do município, do Nordeste e do Brasil, são números positivos e que certamente merece nossa atenção.

Tabela 23 - Média de alunos por turma e horas-aula diárias.

	Creche	Pré-Escola	EF1	EF2	EM
Média de alunos por turma (2010)	-	-	-	-	30,3
Macaparana (2010)	15,6	27,7	31,8	29,3	31,7
Pernambuco (2010)	17,2	17,9	24,8	32,1	33,6
Região Nordeste (2010)	19,7	19,4	25,5	28,7	33,7
Brasil (2010)	15,5	19,1	24,6	29	32,4
Média de horas-aula diária (2010)	-	-	-	-	9,5
Macaparana (2010)	5	4,1	4,4	4,4	5
Pernambuco (2010)	5,8	4,3	4,3	4,3	4,4
Região Nordeste (2010)	5,7	4,1	4,2	4,4	4,5
Brasil (2010)	7,8	4,7	4,4	4,6	4,6

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Fonte: MEC/INEP

É importante destacar que esses números são a média, isso não quer dizer que a escola não tenha turmas numerosas, uma vez que as turmas concluintes todas elas têm um número elevado de alunos, mas que isso nunca se constituiu como um problema o que denuncia que não é a quantidade de alunos a responsável pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino aprendizagem, o importante é fazer com que esses alunos se sintam importantes e responsáveis também por esse processo.

Os seis primeiros meses são de muitas dificuldades, pois, os estudantes não estão acostumados com o ritmo de estudos relativos as disciplinas do núcleo curricular e nem com as exigências que são proferidas por todo o corpo docente. Contudo, após este período percebe-se uma evolução muito significativa da grande maioria dos alunos. Outro fato importante é que mesmo aqueles que não conseguem acompanhar o nível de desenvolvimento de alguns estudantes continuam com uma garra incrível para não sair da escola. Uma

ferramenta de grande valia dentro da EREM Professora Benedita de Moraes Guerra são os alunos monitores que desenvolve um trabalho voluntário de ajuda àqueles que não atingiram a mesma maturidade cognitiva.

Tabela 24 - Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série.

	EM
Taxa de abandono (2010)	0,00%
Macaparana (2010)	3,00%
Pernambuco (2010)	11,10%
Região Nordeste (2010)	14,20%
Brasil (2010)	10,30%
Taxa de aprovação (2010)	94,90%
Macaparana (2010)	91,40%
Pernambuco (2010)	80,20%
Região Nordeste (2010)	76,30%
Brasil (2010)	77,20%
Taxa de distorção idade-série (2010)	9,40%
Macaparana (2010)	33,10%
Pernambuco (2010)	49,10%
Região Nordeste (2010)	46,60%
Brasil (2010)	34,50%
Taxa de reprovação (2010)	5,10%
Macaparana (2010)	5,60%
Pernambuco (2010)	8,70%
Região Nordeste (2010)	9,50%
Brasil (2010)	12,50%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

O empenho dos professores e o fato de não haver aulas vagas, sendo, portanto, cumprido regimentalmente os dias letivos previstos no calendário, além do fato da presença constante do professor estimula e oportuniza a aprendizagem do aluno. A conversa franca sobre questões diversas, por exemplo, durante o almoço se constitui um momento importante na vida do aluno, pois, o professor está ali de maneira informal ouvindo as angústias e anseios daquele aluno. Percebe-se também que esse laço de cumplicidade favorece a mudança de comportamento, uma vez, que o aluno não vê mais naquele profissional um mero professor, mas alguém que o ouve, aconselha e que se importa com seu futuro. O resultado fica evidenciado na tabela seguinte que muda significativamente de uma série para outra.

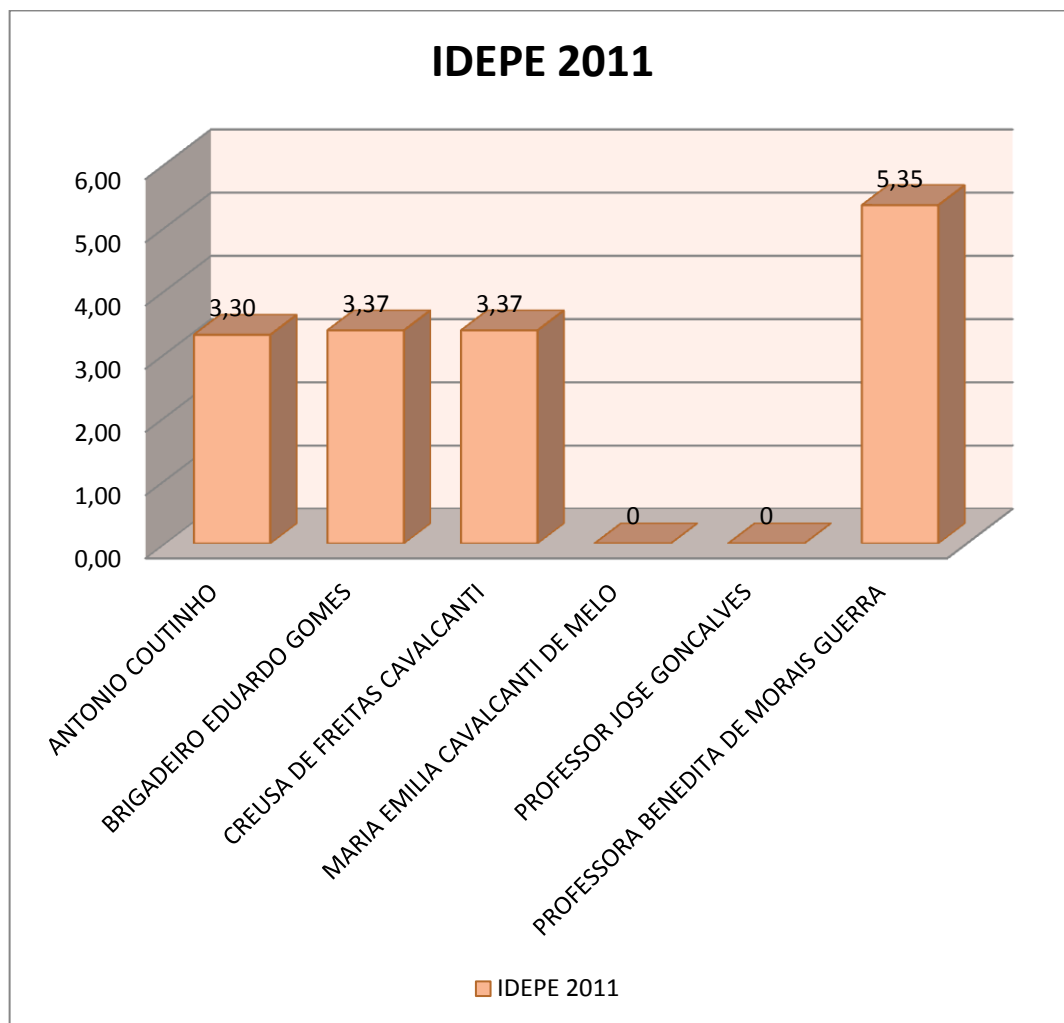
Tabela 25 - Taxa de reprovação, abandono e aprovação por série.

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	10,6% 10 reprovações	1,2% 2 abandonos	88,2% 78 aprovações
2º ano EM	5,1% 5 reprovações	1,2% 1 abandono	93,7% 76 aprovações
3º ano EM	0,0% Nenhuma reprovação	0,0% Nenhum abandono	100,0% 97 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2011, Inep.

4.4.8 Resultados alcançados pela EREMPBMG

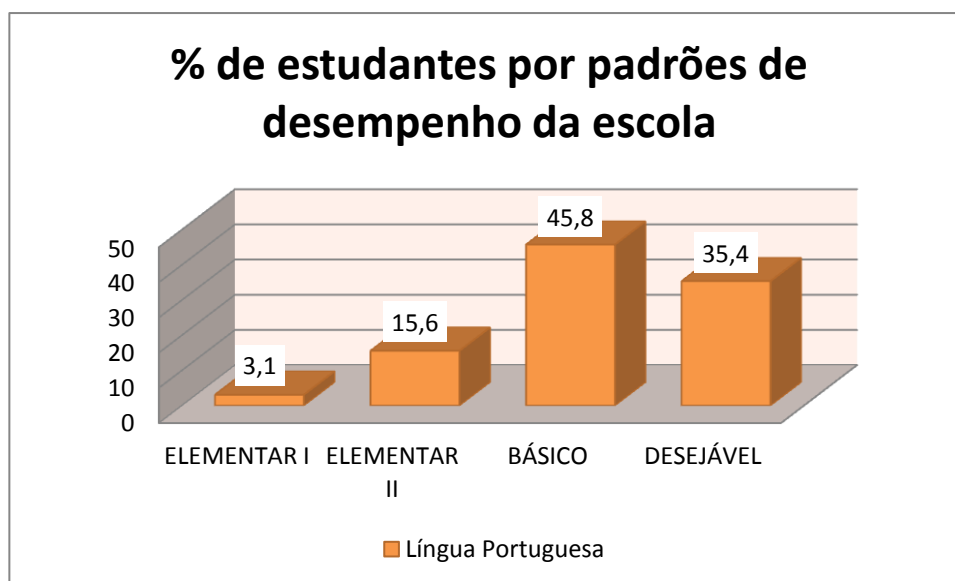
Em 2011, com sua primeira turma de concluintes do 3º ano do ensino médio a escola participou do processo de avaliação do IDEPE e atingiu o índice de 100% o que garantiu o recebimento por parte de seus funcionários do 14º salário. Além disso, com apenas três anos ela superou escolas tradicionais como é o caso do Ginásio Pernambucano. No quadro abaixo, apresentamos as escolas estaduais instaladas em Macaparana. Como destaque da mais antiga vem a Escola Creuza de Freitas com 55 anos de fundação. Contudo, a EREM Professora Benedita de Moraes Guerra superou todos os índices do IDEPE, hoje ela encontra-se em 7ª colocada no ranking estadual.

Gráfico 24 – IDEPE de 2011 das escolas estaduais de Macaparana.

Fonte: SEC-PE, 2011.

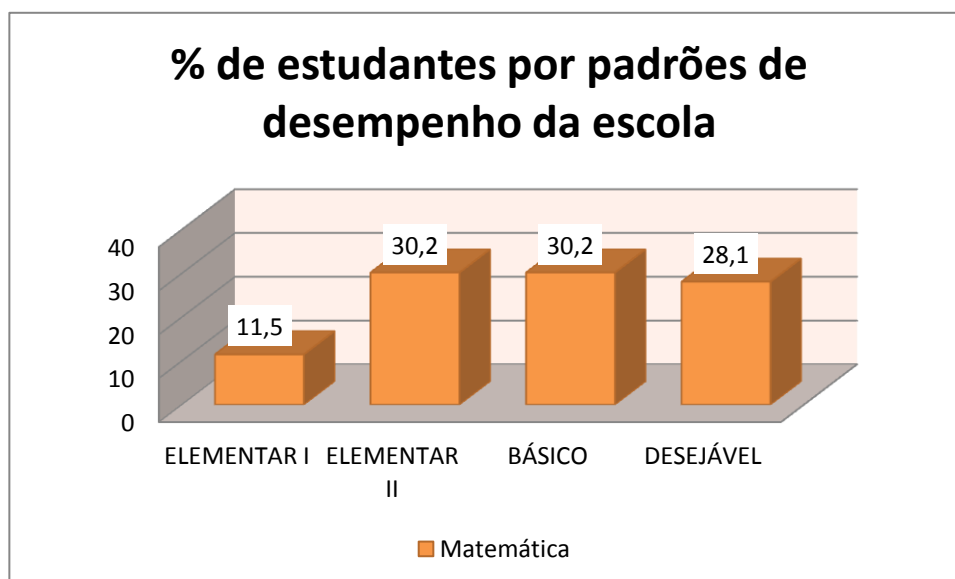
A escola Professora Benedita de Moraes Guerra em apenas quatro anos de existência superou todas as escolas do município atingindo índices que estavam previstos para 2022 conforme preconiza as metas estabelecidas para o IDEB. Esses números são corroborados por outros mecanismos de avaliação da escola internos e externos, pelos professores e alunos, conforme pesquisa feita através de questionário para os dois segmentos. Os números a seguir são baseados na escala de proficiências nacional e de seus descritores, eles mostram que a escola está acima do que foi mostrado anteriormente para o restante do estado que apresenta índices do elementar I para o elementar II.

Gráfico 25 – Porcentagem de estudantes por padrões de desempenho em Língua Portuguesa.



Fonte: INEP, 2012.

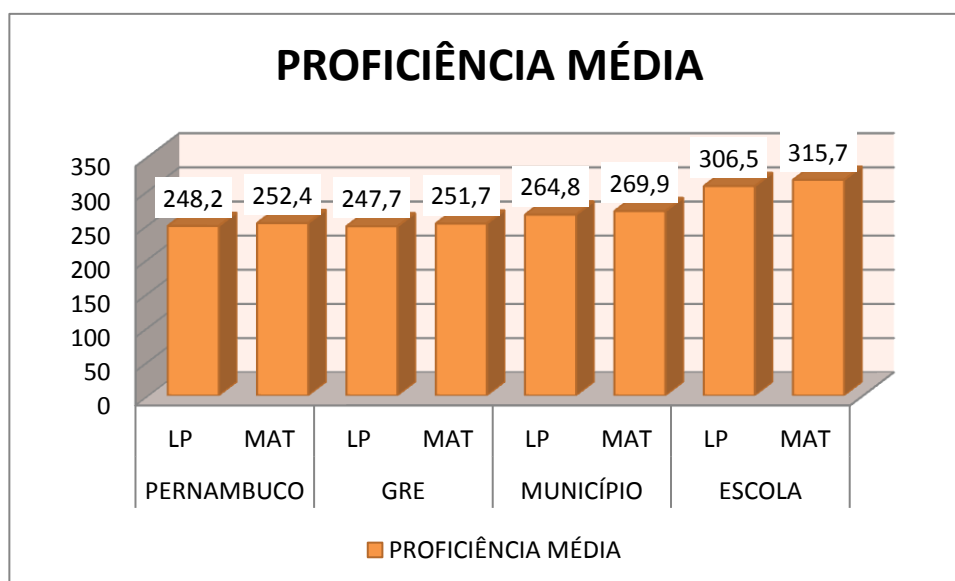
Gráfico 26 – Porcentagem de estudantes por padrões de desempenho em Matemática.



Fonte: INEP, 2012.

Tendo como parâmetro o que preconiza o INEP, apresentamos uma comparação da escola com o estado de Pernambuco, a Gerência Regional de Ensino da qual ela pertence e do município de sua localização para as disciplinas língua portuguesa e matemática.

Gráfico 27 – Proficiência média de língua portuguesa e matemática da EREM Professora Benedita de Moraes Guerra em 2012.

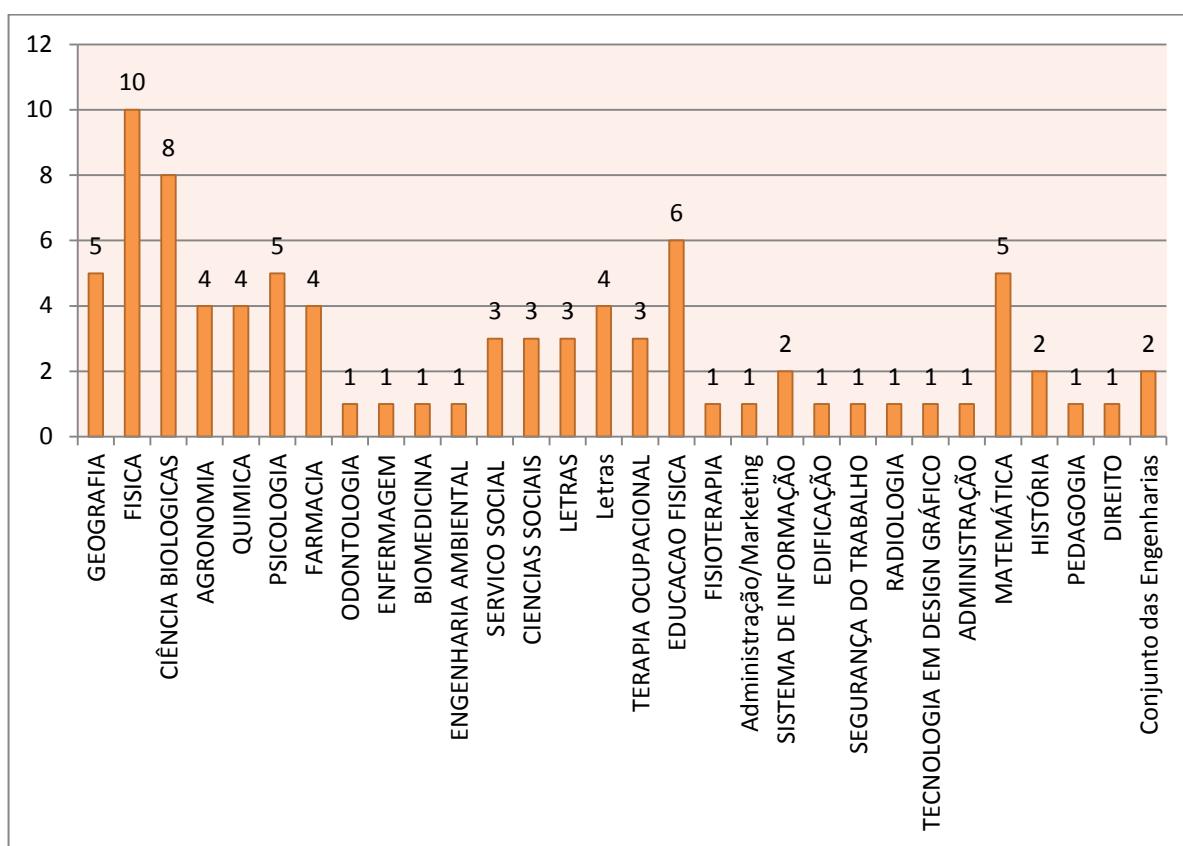


Fonte: INEP, 2012.

A EREMPBMG ficou acima da média comparada com os índices do estado, da GRE e do município. A surpresa foi um avanço na proficiência de matemática que ultrapassou a de língua portuguesa.

4.4.9 Aprovação em IES

Em 2011 a EREMPBMG contava com um quantitativo de 93 alunos matriculados em três turmas de 3ª série. Deste quantitativo, oitenta e sete participaram dos processos seletivos para ingresso nas Universidades. O gráfico seguinte apresenta os cursos optados e o número de aprovados em cada um deles.

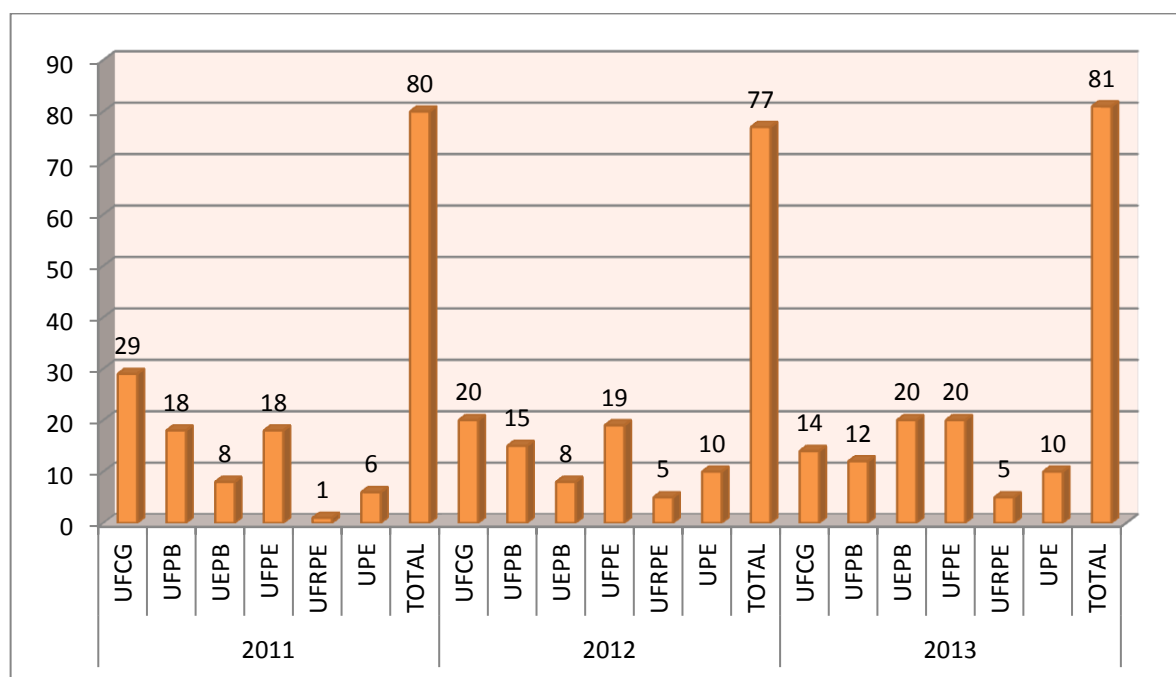
Gráfico 28 - Número de alunos nos respectivos cursos aprovados no ano de 2011.

Fonte: EREM Professora Benedita de Morais Guerra, 2011.

Como podemos notar através do gráfico acima tivemos um quantitativo de 80 alunos de um quantitativo de 87 no total, perfazendo assim, um percentual de 91% de aprovados em cursos que foram distribuídos entre as Universidades Federais e Estaduais dos estados de Pernambuco e Paraíba. Os gráficos seguintes apresenta a distribuição por instituição de ensino dos aprovados.

Tendo como defesa e política o ensino público a EREMPBMG montou um programa de acompanhamento que monitorava os alunos juntamente com as famílias quanto à escolha dos cursos e das instituições. Assim, em primeiro lugar vinha sempre como escolha principal as Universidades Federais e Estaduais.

Gráfico 29 – Número de alunos aprovados nos anos de 2011, 2012 e 2013 por instituição de ensino.



Fonte: EREM Professora Benedita de Morais Guerra, 2013

4.5 Concepções de professores e alunos sobre a escola

Na intenção de tentar compreender os fatores que levaram esta escola a alcançar todos esses resultados, trataremos neste item de apresentar o que revelou uma pesquisa feita através de questionários aplicados junto ao corpo docente e discente. Para os discentes foi considerada uma amostragem de 40% de todas as séries do ensino médio, num total de oito turmas. Nossa ideia é verificar se há uma ressonância entre o que a escola é e o que pensam os profissionais de ensino e os alunos que são a grande preocupação da instituição. O questionário destinado aos discentes é composto de dez questionamentos, sendo cinco relativos ao próprio educando e cinco relativos à escola. O questionário destinado aos docentes é composto de 13 itens que abrange desde sua satisfação em atuar na escola até questões relacionadas com o processo de ensino aprendizagem e de gestão. Os instrumentos de pesquisa estão disponíveis nos anexos II e III. Como as perguntas em sua grande maioria foram subjetivas iremos tratar de maneira mais qualitativa que quantitativa os dados aqui levantados.

Após tratamento e análise das respostas dadas pelos docentes foi possível identificar as seguintes conclusões:

- Para o questionamento feito aos educandos sobre o(s) motivo(s) que o levou a escolher a escola para cursar o ensino médio os tópicos mais mencionados foram, as boas referências de outras escolas de tempo integral, o perfil dos professores, expectativa de aprovação em seleção de universidades públicas e estudar em tempo integral.
- A questão dois que tratava das dificuldades enfrentadas ao ingressarem na escola os pontos que mereceram destaque foi a metodologia de ensino, a exigência dos professores e a dificuldade de adaptação ao horário integral.
- O item três investigava os motivos que gerou as possíveis dificuldades por parte do aluno no processo de ensino aprendizagem, todos apontaram em suas respostas que a má formação das séries do ensino fundamental foi o principal motivo para que eles tivessem essas dificuldades, além disso, o tempo integral também fora citado em suas respostas.
- Um fato curioso é que 100% dos estudantes quando perguntados sobre os resultados alcançados por eles após três anos de estudo na EREMPBMG responderam que não teria sido a mesma coisa se tivessem feito o ensino médio em uma instituição de ensino de turno único, vale ressaltar aqui que não ficou claro em suas respostas se isso se deu pelo fato de ser integral ou por um conjunto de outros fatores.
- Finalmente o item cinco pedia que eles citassem cinco características que julgam ter adquirido nos três anos que estudou na escola. As mais apontadas foram: Determinação, senso crítico, conhecimento, disciplina, convivência e amadurecimento.

No mesmo questionário foi solicitado aos alunos que apontassem características referentes a escola, assim, foi perguntado sobre aspectos físicos e humanos, questões que a diferencia das demais unidades de ensino quer sejam de turno único ou integral, sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre as políticas de gestão aplicada por ela. Da análise das respostas chegamos aos seguintes resultados:

- No item um foi destacado entre todas as respostas características como: um ambiente humano, acolhedor, a preocupação de formar para vida de uma forma integral, preparação do aluno para enfrentar os desafios para além do ensino médio, o ambiente de família, a qualidade dos profissionais foi um fator primordial, o apoio psicológico, a união entre os que faziam a escola, a família presente no ambiente escolar.

- No tocante ao processo de ensino aprendizagem foram destacados elementos como: a qualificação do ensino e a afetividade, a natureza das atividades, as atividades de laboratório foi mencionada como um elemento importante da aprendizagem, a preocupação com uma formação mais ampla, ritmo das aulas, bom aproveitamento do tempo pedagógico.
- Um fato importante que foi apontado pelos estudantes relativo às normas de disciplinas estabelecidas pela escola é que eles mencionaram que apesar de no início isso ter sido importante, com o passar do tempo passou a ter um papel secundário, pois, o que importava agora era o fato de que todos tinham entendido porque estavam ali e que tinham que seguir tais normas para alcançar os seus objetivos.

Aos docentes também foi aplicado um questionário para identificar as suas concepções não só relativas à escola, mas, também sobre a educação de tempo integral. O questionário composto de 13 questões trata de elementos sobre a diferença entre as escolas de turno único e integral, a importância do professor no período integral no âmbito escolar, as questões do processo de ensino e aprendizagem e sobre os procedimentos de gestão. Alguns itens deste questionário, devido à sua natureza, serão apresentados em forma de gráfico para facilitar o seu entendimento. Após análise das respostas dadas aos itens que compunha o questionário destinado aos professores, podemos apontar os seguintes resultados:

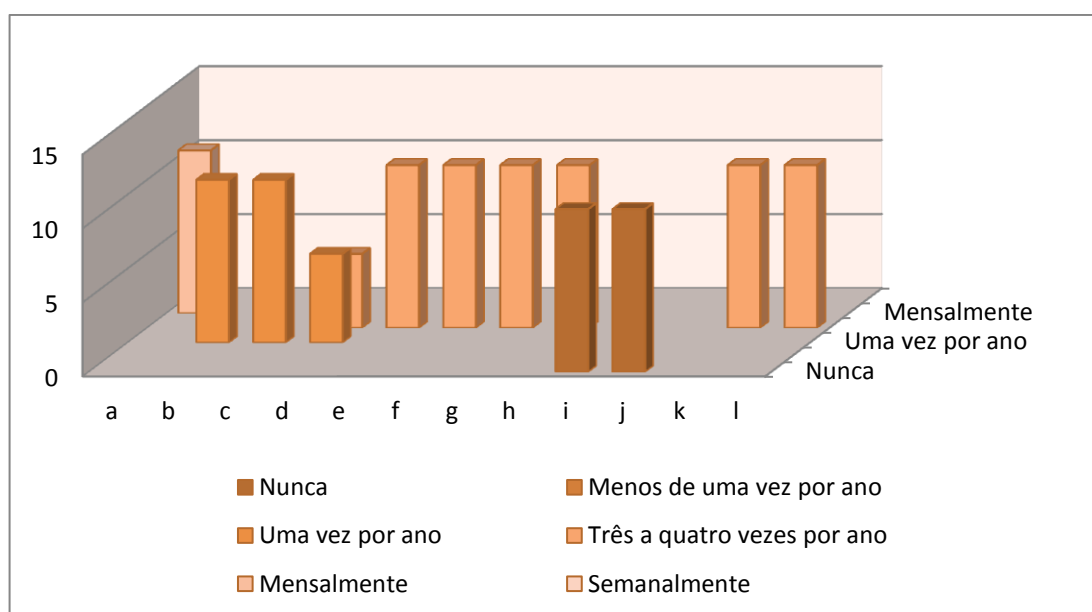
- O item um que trata da experiência de ensino em escolas de turno único foi constatado que 100% dos professores já atuaram ou atuam neste tipo de escola.
- O fato de todos os docentes atuarem nos dois tipos de escola favoreceu a descrição de características e diferenças entre elas. Os principais pontos foram: Um maior comprometimento com a escola integral, o bom aproveitamento dos dias letivos, uma vez, que o aluno não tem aulas vagas, um acompanhamento mais efetivo do aluno e de suas dificuldades, a presença marcante da família em diversos momentos na escola. Segundo esses professores todas essas ações são muito difíceis de serem implementadas em uma escola de turno único. O maior destaque dentre suas respostas e que muito enfatizada foi a dificuldade que este tipo de escola tem em promover uma simples reunião com os familiares.
- O item três tratava sobre os resultados alcançados pela escola em tempo integral. Cem por cento dos entrevistados afirmaram que não era normal uma escola pública mantida pelo estado apresentar resultados tão bons nos diversos processos de avaliação.

- Dentre todos os resultados alcançados os mais citados no item quatro foram a ampla aprovação nos vestibulares, o número de medalhas e menções honrosas conseguidas pelos estudantes nas olimpíadas.
- A questão cinco solicitava dos professores sobre a participação dos alunos em situações em que os mesmos tinham que avaliar seu trabalho e/ou de seus colegas. O resultado apontado pelas respostas foi que 100% dos docentes responderam que sim, ou seja, os discentes são frequentemente envolvidos em atividades de avaliação do trabalho em sala de aula ou em atividades diversas.
- Os itens seis e sete tratavam do processo ensino aprendizagem e das oportunidades para que os alunos aprendam o que está previsto no programa. O resultado é que todos foram unânimes e responderam que existe uma grande preocupação para que os alunos aprendam e que seja cumprido o que está previsto na estrutura curricular.
- A pergunta oito tratava da disponibilidade do docente em ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário de aulas. Todos disseram que sim, uma vez, que isso está previsto na legislação que rege o próprio programa integral do estado.
- Perguntados sobre a porcentagem dos conteúdos que eram efetivamente apresentados durante o ano letivo, todos foram unânimes em apontar que esse índice é superior a 80%.
- No item dez solicitamos que eles apontassem em qual das escolas eles colocariam um filho seu para estudar e todos responderam que em sua região optariam por uma escola de tempo integral.
- Sobre o processo de avaliação de seu próprio trabalho os professores apontaram que na escola isso acontece mais de três vezes ao ano.
- O item doze perguntava sobre a frequência com que era solicitado dos professores os tópicos abaixo.
 - a) Participar de reuniões da equipe para discutir a visão e a missão da escola.
 - b) Desenvolver um currículo escolar ou parte dele.
 - c) Discutir e decidir sobre a seleção dos materiais didáticos.
 - d) Troca de materiais didáticos com os colegas.
 - e) Participar de reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária para a qual leciona.
 - f) Assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos.

- g) Participar de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos.
- h) Lecionar para uma turma em parceria com outros colegas.
- i) Participar em atividades de aprendizagem profissional.
- j) Observar as aulas de outros professores e apresentar um feedback sobre a observação.
- k) Participar em atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (como, por exemplo, projetos).
- l) Discutir e coordenar a prática de lição de casa das diferentes disciplinas.

O gráfico abaixo apresenta uma síntese das respostas dadas pelos onze professores entrevistados da escola EREMPBMG.

Gráfico 30 – Respostas dadas pelos professores ao item doze do questionário aplicado na EREM Professora Benedita de Moraes Guerra.

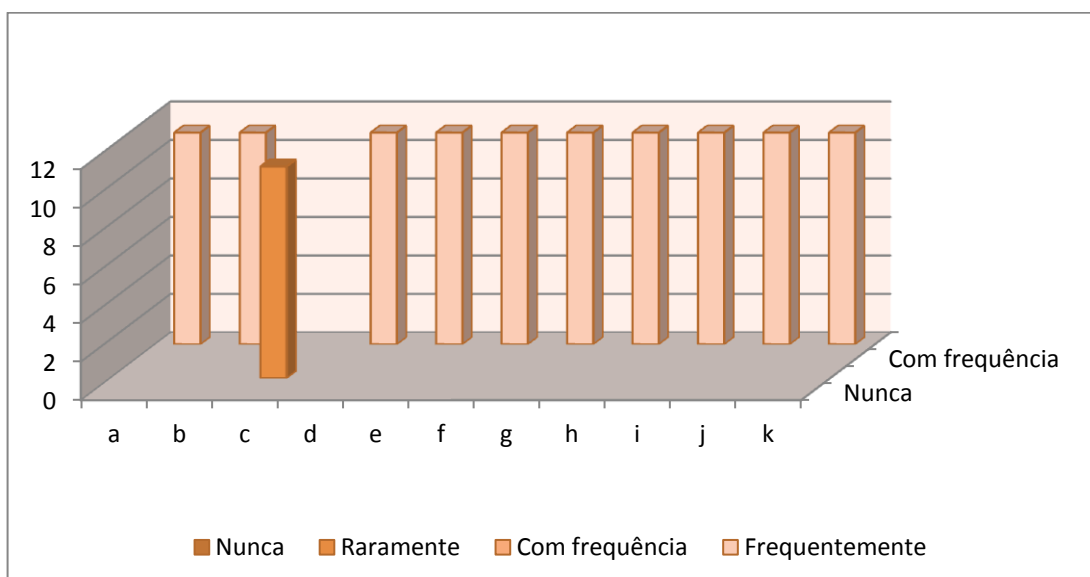


Fonte: Elaboração do autor, 2013.

- No item treze foi solicitado aos professores as suas concepções sobre a atuação da gestão da escola baseada nos subitens a seguir:
 - a) Nas reuniões, o diretor discute as metas educacionais com os professores.
 - b) O diretor garante que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.

- c) O diretor ou outra pessoa da direção da escola observa em sala de aula o seu trabalho.
- d) O diretor apresenta sugestões aos professores de como eles podem melhorar seu ensino.
- e) Quando o professor tem problemas em sua sala de aula, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.
- f) O diretor garante que os professores sejam informados sobre as possibilidades de atualização de seu conhecimento ou habilidades.
- g) O diretor elogia os professores por empenho ou por realizações especiais.
- h) Nesta escola, o diretor e os professores trabalham com base em um plano de desenvolvimento da escola.
- i) O diretor define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.
- j) O diretor garante que uma organização do trabalho voltada a tarefas seja fomentada.
- k) Nesta escola, o diretor e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.

Gráfico 31 – Respostas dadas pelos professores ao item treze do questionário aplicado na EREM Professora Benedita de Moraes Guerra.



Fonte: Elaboração do autor, 2013.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nossas considerações, gostaríamos em primeiro lugar de enfatizar que o processo de implantação das chamadas escolas de jornada ampliada no Brasil de acordo com o que aponta este trabalho se encontra distante de atingir uma maturidade, pois, as iniciativas de criação destes centros, tanto os da Bahia, como os do Rio de Janeiro e atualmente as experiências em âmbito nacional, não tiveram um planejamento pensado para longo prazo. Eles foram executados sem uma discussão de previsões orçamentárias, de uma logística que pudesse suprir as dificuldades advindas da manutenção de crianças e adolescentes em um espaço de ensino por longos períodos.

Historicamente, a execução dos projetos de ampliação da jornada escolar corrobora as ações muitas vezes desastrosas que não se sustentavam fragilizando a criação de políticas públicas que regulamentasse esse tal modelo. Estamos há quase um século tentando alavancar de maneira definitiva a sua efetivação, mas, apesar das contribuições dadas pelas poucas tentativas de criação de projetos que ajudaria a sua viabilização, por muitos anos esses procedimentos não passaram de ações isoladas fomentadas por sonhos de intelectuais que sempre acreditaram neste tipo de educação.

Atualmente, apoiada pelos ideais dos criadores do pensamento do educar integralmente o indivíduo, surge novas ações que permite a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescente no âmbito escolar. Contudo, este estudo aponta as grandes distorções que ainda perduram no seio desses projetos.

Apesar disso, a maioria dos projetos que foram implantados no Brasil apresentam resultados que se diferenciam dos apresentados pelas escolas de turnos. Esses dados têm aparecido em todo o mundo, mostrando que a permanência por mais tempo na escola acaba por transformar e afastá-los de meios que não favorecem a sua formação. No Brasil, não foi diferente. O projeto de Anísio Teixeira na Bahia e o de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, apesar de em termos proporcionais serem muito diferentes acabou por influenciar as políticas de criação das escolas em tempo integral atualmente.

Neste trabalho mostramos números da expansão desta modalidade de ensino em todo o território nacional, que apoiados pelas novas políticas de financiamento têm avançado

atendendo principalmente a educação fundamental. Esses centros têm desenvolvido um papel fundamental na proteção da criança contra a vulnerabilidade social e, muitas vezes, familiar, mas essas não devem ser as premissas principais para a execução desses projetos, precisamos que a escola veja o aluno como um ser complexo e, que, portanto, o seu processo de ensino e aprendizagem siga esta linha. Também vimos que a exposição excessiva aos conteúdos e o reforço do ensino através da permanência do professor junto ao aluno por mais tempo, apesar das ressalvas feitas neste trabalho contra este método, tem favorecido a maturidade do estudante que acaba se tornando um ser mais capaz de compreender as questões relacionadas com sua própria formação.

Outros fatores que tem influenciado os atuais projetos são os custos para que se ofereçam oficinas, cursos técnicos ou outras atividades extracurriculares. E eles são altos. Além disso, o Brasil ainda padece da falta de mão de obra com essas características. Pensar atividades de formação que favoreça o pleno desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes não é uma tarefa fácil.

Mostramos que atualmente o avanço das escolas em tempo integral tem avançado de maneira mais sólida e melhor distribuída pelas diversas regiões do Brasil. Tudo isso só foi possível devido à criação das novas políticas de incentivo à educação que desde os meados da década de 1960 tem favorecido o financiamento e operacionalização das escolas brasileiras. Estamos falando especificamente da LDB em 1961 e do Plano Nacional da Educação em 1962. Essas ações favoreceram a criação de políticas mais regionalizadas que atendem de maneira mais efetiva àqueles que delas necessitam. A própria Constituição abriu caminhos para a promoção da educação de massas. As atuais políticas já carregam em seu seio questões mais atuais a cerca do processo educacional brasileiro e isso tem favorecido a ampliação e criação de novos centros por todo o país.

Para ilustrar, podemos usar como referência o Programa de Educação Integral de Pernambuco que, em termos numéricos não existe no Brasil nenhum estado que se iguale em proporção, conforme dados aqui levantados. Diferentemente das outras regiões, Pernambuco implantou o ensino médio integral, através da criação das chamadas Escolas de Referência com o objetivo de preparar o aluno advindo principalmente das escolas públicas para o ingresso no ensino superior. Apesar da rápida expansão e do número de alunos matriculados, este programa mantém em suas dependências alunos das 7:30h da manhã até às 17:00h, com nove aulas de 50 minutos. Se manter mais de cem mil estudantes estudando em tempo integral

se configura um grande desafio, selecionar professores que estejam dispostos a permanecer na escola os cinco dias da semana atendendo ao aluno integralmente não é diferente.

Apesar do apoio recebido pela sociedade e, principalmente, pela família, este programa vem recebendo críticas devido à sua inflexibilidade relativa aos processos de capacitação de seus profissionais, pois, o mesmo não tem uma política que permita a liberação do docente para participar de cursos de formação como mestrado e doutorado em horário que o mesmo deve estar na escola, mesmo assim, eles não negam a importância do Programa e as diferenças entre os dois modelos conforme foi mostrado em pesquisa realizada junto a eles.

A falta de aulas vagas, o cumprimento do horário de aula e a permanência do professor integralmente na escola tem favorecido um aumento na qualidade do ensino de maneira significativa, diferenciando o ensino das escolas de turnos e as de tempo integral no estado. As melhores escolas do Programa tem sido as responsáveis por um fenômeno que em outros tempos seria inimaginável, que é o fechamento de algumas escolas privadas de nível médio devido à ausência de alunos. É importante lembrar, que ainda temos escolas que mesmo funcionando em tempo integral, não conseguiram os mesmos resultados das que são consideradas modelos, mas essas são minorias dentro do Programa, conforme foi mostrado pelos dados do IDEPE e SAEPE, índices que monitoram a qualidade do ensino nestas escolas.

A escola escolhida por nós para ilustrar alguns resultados é um bom exemplo de como em pouco tempo uma escola pode mudar a realidade de uma sociedade. Ela vem mostrando conforme números apresentados neste trabalho que a busca da excelência no ensino não é uma utopia. A cidade de Macaparana, no Estado de Pernambuco, tem uma economia baseada na monocultura e por esse motivo por muitos anos não havia uma expectativa por parte das famílias pobres deste município de ter um filho estudando em uma Universidade pública. Esta pesquisa ainda deixa claro que a escola pesquisada não fez nenhuma mágica ou contratou os grandes especialistas em educação ou pagou os maiores salários a seus professores, o que ela fez, e faz, foi ter o compromisso de educar aqueles jovens que estavam agora diante de uma nova modalidade de ensino.

O avanço na proficiência em língua portuguesa e matemática é outro ponto fundamental que aponta para a diferenciação entre os dois sistemas de ensino. Os dados aqui apresentados mostram o avanço em um curto espaço de tempo do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes que são egressos da rede pública, quer seja

municipal ou estadual. Esse comportamento tem favorecido o ingresso na rede de ensino superior em cursos que tradicionalmente não era comum termos o acesso de pessoas das classes sociais mais desfavorecidas economicamente.

A interiorização do Programa de Educação Integral tem favorecido um acesso em todas as regiões do Estado de Pernambuco a esta modalidade de ensino, descentralizando e democratizando o acesso a escola de tempo integral. Esse ponto é positivo, pois, de acordo com o perfil do estudante e de seus familiares mostrado pela pesquisa o acesso a esta escola é feito na sua maioria por pessoas que apresentam um poder econômico que não lhes permite acessar o sistema de ensino privado da região.

Os elementos de monitoramento da rede de ensino integral (SAEPE-IDEPE) permite o acompanhamento dos problemas vividos pelos estudantes não só do ponto de vista pedagógico, mas, sobretudo, familiar. Isso tem ajudado no relacionamento e na aproximação da família do processo de ensino aprendizagem, um dos fatores considerados positivos e sinônimo de sucesso dentro das escolas em tempo integral.

O SAEPE (**Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**) mostra que as escolas de Referência em Ensino Médio tem um grande desafio na medida em que recebem alunos com uma deficiência e um nível de proficiência nos conteúdos básicos e fundamentais muito a quem do desejável para o ensino médio. Este trabalho mostrou que em pouco tempo esses mesmos alunos conseguem avançar para níveis mais elevados o que acaba favorecendo a construção do conhecimento. Esses avanços são corroborados pelo IDEPE (Índice de desenvolvimento Educacional de Pernambuco) que mostra a grande disparidade entre as escolas de turno único e as chamadas de Referência que funcionam em tempo integral. Hoje, no Programa temos escolas de excelência que já atingiram as metas projetadas pelo Brasil para o ano de 2020. Isto atesta a eficiência no processo de ensino das escolas integrais do Estado de Pernambuco.

Superar as dificuldades, investir na qualificação do profissional, diversificar as atividades implementadas no âmbito escolar durante os dois turnos, são as agendas apontadas por este trabalho para serem implementadas nos próximos anos nestas escolas, para que os futuros projetos possam usufruir da experiência apresentada pelo Programa Integral de Pernambuco. Esperamos também que esta pesquisa possa servir de referência para estudos e pesquisas posteriores sobre o tema aqui abordado.

6 REFERÊNCIAS

1. BOLETIM SAEPE. **Secretaria de Educação de Pernambuco**. Consultado em 20 de março de 2010.
2. BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
3. BRASIL, Agência. **Entrevista do Ministro da Educação do Chile**. 2009.
4. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.
5. BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
6. BRASIL. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/EDUCAÇÃO INTEGRAL**, no exercício de 2011. Ministério da Educação, Brasília, 2011. Disponível em <<http://www.slideshare.net/Jeovany12/manual-2011-programa-mais-educacao>>. Acessado em 18 ago. 2011.
7. CAVALIERI, Ana Maria. **Para onde caminham os CIEPS?** Uma Análise após quinze anos. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003
8. CEHM-FIAM. **Calendário Oficial de Datas Históricas dos municípios do Interior de Pernambuco**. Recife: Centro de Estudos de História Municipal, 1994.
9. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.
10. CENSO POPULACIONAL 2010. **Censo Populacional 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Página visitada em 21 de julho de 2012.
11. CHAGAS. Marcos Antonio M. das. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: **Contribuições Para o Debate atual**. In: Moll 2012.
12. Confederação Nacional de Municípios
13. COSTA. Nathaly Caldas Gonçalves da. **LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: Um olhar sobre as escolas públicas de Referência em Ensino Médio da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte**.
14. DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação e seus desafios**. In: EccoS, São Paulo, jul./dez. 2004.
15. D.T.D.I.E. DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

16. Diagnóstico do Município de Macaparana
17. *Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Página visitada em 21 de julho de 2012.
18. ÉBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.
19. ENGUITA, Mariano. **Trabalho, Escola & Ideologia: Marx e a Crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
20. FREITAS, Cezar Ricardo de. GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX**. Revista Educere et Educare. Vol. 2 nº 3 jan/jun. 2007.
21. _____. **Educação é um direito**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
22. _____. In: BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
23. _____. In: ENGUITA, Mariano. **Trabalho, Escola & Ideologia: Marx e a Crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
24. Gerência Executiva de Educação Integral de Pernambuco
25. GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: **Resgatando Elementos Históricos e Conceituais Para o Debate**. In: MOLL 2012.
26. GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. São Paulo, 2012.
27. IBGE. IDH. Documentação Territorial do Brasil, 2010.
28. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
29. INEP. Proficiência Média por Escola e Área do Conhecimento, 2012.
30. LOBO, Y. et al. Darcy Ribeiro: **O Brasileiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
31. LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.
32. MINAS GERAIS. Escola de tempo Integral. Secretaria Estadual de Educação, 2009. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>. Acessado em 16 maio 2011.
33. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. In: **Série Mais Educação – Educação Integral**. Texto Referência para o debate Nacional, Brasília, 2009.
34. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997.

35. MOTA, Sílvia Maria Coelho. In: V I SEMINÁRIO DA REDESTRADO - **Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006** – UERJ - Rio de Janeiro
36. MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Editora Penso. Porto Alegre, 2012.
37. NUNES, Clarice. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil*. In: Em aberto. v. 22, n. 80. Brasília: INEP, 2009.
38. PALMA FILHO, J. C. **Políticas Públicas de financiamento da educação no Brasil**. Eccos, São Paulo, v. 8, n. I, p 291 – 311, jul/dez 2006.
39. PARO, V. **Escola de Tempo Integral: Desafio Para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.
40. *Produto Interno Bruto dos Municípios 2004-2008*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Página visitada em 21 de junho de 2012.
41. *Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil. Atlas do Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2000). Página visitada em 21 de julho de 2012.
42. RIBETTO, Anelice. MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Dois décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. Brasília, v. 22, n 80, p. 137-160, abr, 2009.
43. SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, 2012.
44. SANTOS. Flávia Freitas Fontany dos. **Anísio Teixeira: Uma Concepção de Educação Integral em Tempo Integral**. UFRJ. 2004
45. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira”, nas cinco regiões do Brasil.
46. Secretaria de Educação de Pernambuco.
47. Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.
48. Secretaria de Educação de São Paulo. Censo Escolar. 2006.
49. Secretaria de Educação Integral de Pernambuco
50. Secretaria de Educação Profissional de Pernambuco
51. TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
52. TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

Anexo 1

Relação nominal dos municípios que contam com escolas em jornada ampliada no estado de Pernambuco. Fonte: SE-PE, 2013.

- | | | |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| 1. Fernando de Noronha | 2. Recife | 3. Abreu e Lima |
| 4. Araçoiaba | 5. Igarassu | 6. Itamaracá |
| 7. Itapissuma | 8. Olinda | 9. Paulista |
| 10. Cabo de S. Agostinho | 11. Camaragibe | 12. Ipojuca |
| 13. Jaboatão dos Guararapes | 14. Moreno | 15. São Lourenço da Mata |
| 16. Aliança | 17. Camutanga | 18. Carpina |
| 19. Condado | 20. Goiana | 21. Itambé |
| 22. Itaquitinga | 23. Macaparana | 24. Nazaré da Mata |
| 25. Paudalho | 26. São Vicente Férrer | 27. Timbaúba |
| 28. Tracunhaém | 29. Vicência | 30. Barra de Guarabira |
| 31. Bezerros | 32. Bonito | 33. Escada |
| 34. Glória de Goitá | 35. Gravatá | 36. Pombos |
| 37. Sairé | 38. Vitória de Santo Antão | 39. Água Preta |
| 40. Amaraji | 41. Belém de Maria | 42. Catende |
| 43. Jaqueira | 44. Lagoa dos Gatos | 45. Palmares |
| 46. Primavera | 47. Quipapá | 48. Ribeirão |
| 49. Barreiros | 50. Rio Formoso | 51. São J. da Coroa Grande |
| 52. Sirinhaém | 53. Tamandaré | 54. Bom Jardim |
| 55. Casinhas | 56. Cumaru | 57. Feira Nova |
| 58. Frei Miguelinho | 59. João Alfredo | 60. Limoeiro |
| 61. Machados | 62. Orobó | 63. Passira |
| 64. Santa Maria do Cambucá | 65. Surubim | 66. Vertentes do Lério |
| 67. Vertentes | 68. Agrestina | 69. Altinho |
| 70. Belo Jardim | 71. Brejo da Madre de Deus | 72. Cachoeirinha |
| 73. Caruaru | 74. Cupira | 75. Jatauba |
| 76. Panelas | 77. Riacho das Almas | 78. Santa Cruz do Capibaribe |
| 79. São Caetano | 80. Tacaimbó | 81. Taquaritinga do Norte |
| 82. Águas Belas | 83. Angelim | 84. Bom conselho |
| 85. Brejão | 86. Caetés | 87. Calçado |
| 88. Canhotinho | 89. Capoeiras | 90. Correntes |
| 91. Garanhuns | 92. Iati | 93. Itaiba |
| 94. Jucati | 95. Jupi | 96. Jurema |
| 97. Lagoa do Ouro | 98. Lajedo | 99. Saloá |
| 100. São Bento do Uma | 101. São João | 102. Arcoverde |

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 103. Betânia | 104. Buique | 105. Custódia |
| 106. Ibimirim | 107. Inajá | 108. Pedra |
| 109. Pesqueira | 110. Poção | 111. Sanharó |
| 112. Sertânia | 113. Tupanatinga | 114. Venturosa |
| 115. Afogados da Ingazeira | 116. Calumbi | 117. Carnaíba |
| 118. Flores | 119. Igaraci | 120. Ingazeira |
| 121. Itapetim | 122. Quixaba | 123. Santa C. da baixa Verde |
| 124. Santa Terezinha | 125. São José do Egito | 126. Serra Talhada |
| 127. Tabira | 128. Triunfo | 129. Tuparetama |
| 130. Belém do São Francisco | 131. Carnaubeira da Penha | 132. Floresta |
| 133. Itacuruba | 134. Jatobá | 135. Petrolândia |
| 136. Tacaratu | 137. Afrânio | 138. Cabrobó |
| 139. Dormentes | 140. Lagoa Grande | 141. Orobó |
| 142. Petrolina | 143. Santa Maria da Boa Vista | 144. Cedro |
| 145. Mirandiba | 146. Moreilândia | 147. Parnamirim |
| 148. Salgueiro | 149. São Jose do Belmonte | 150. Serrita |
| 151. Verdejante | 152. Araripina | 153. Bodocó |
| 154. Exu | 155. Granito | 156. Ipubi |
| 157. Ouricuri | 158. Santa cruz | 159. Trindade |
| 160. Ferreiros | | |

Anexo 2

Questionário aplicado aos discentes concluintes no ano de 2011 da Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra.

Questionário para levantamento de dados qualitativos relativos à pesquisa sobre a Escola de Referência em Ensino Médio Professora Benedita de Moraes Guerra da cidade Macaparana estado de Pernambuco. Nosso objetivo é traçar um perfil desta unidade de ensino através de seus agentes principais que são os estudantes da 3ª série ou primeira turma concluinte desta escola.

PARTE I

OS EDUCANDOS

01 – Comparando você com você mesmo aponte o(s) motivo(s) que te levou a escolher esta unidade de ensino para cursar o ensino médio.

02 – Considerando seus primeiros contatos com a referida escola, aponte as dificuldades – caso tenha existido – que você se deparou na EREMPBMG.

03 – Levando em consideração que você tenha enfrentado algum tipo de dificuldade dentro do processo de ensino aprendizagem desta escola, descreva os possíveis motivos que te levou a essas dificuldades.

04 – Tomando como referência os três anos que você estudou nesta escola, você acha que teria conseguido os mesmos resultados se tivesse feito o ensino médio em outra unidade de ensino? Em caso positivo ou negativo, aponte os motivos que te levou a dar esta resposta.

05 – Se você pudesse mencionar cinco características que você julga ter adquirido nestes três anos, quais seriam? Descreva em ordem de importância.

PARTE II

A ESCOLA

01 – Considerando toda a conjuntura que forma a escola, quer seja física ou humana, qual seria o ponto que você destacaria como sendo o mais significativo da escola EREMPBMG?

02 – Dependendo de sua resposta ao item anterior tente justificar os fatores que te levou a mencioná-lo(s).

03 – Tendo como referência o fato de você ter cursado o ensino fundamental em outras unidades de ensino (pública ou privada) aponte algumas características – se for o caso – que diferencia esta unidade de ensino das demais.

04 – É fato que no Brasil o ensino público não apresenta uma qualidade que possa ser comparada às redes de ensino privada, levando em consideração os resultados alcançados por vocês, que fatores você apontaria que contribuíram para isso?

05 – Devido à muitos resultados conseguidos pelas unidades de ensino que são geridas pelos militares, muitas discussões tem sido veiculadas por órgãos de imprensa e por alguns especialistas que atribuem este sucesso ao fato destas escolas através de um processo de seleção conseguirem padronizar o perfil de seus estudantes. Outros atribuem este sucesso ao fator disciplina. Analisando este fato sobre a ótica da sua escola, como você ver estes fatos?

Anexo 3

Questionário aplicado junto aos docentes da EREMPBMG no ano de 2013.**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

Não é necessário identificação, portanto, omitiremos os espaços destinados a essas respostas.

- 1 - Você já trabalhou ou trabalha em uma escola que não seja de tempo integral?
- 2 - Se respondeu sim, aponte as principais diferenças entre esses dois modelos. Até dez.
- 3 - Os resultados apresentados por sua escola nos diversos processos de avaliação (internos ou externos) são considerados normais para uma escola pública?
- 4 - Que fatores justificaria a sua resposta dada ao item anterior? Até dez.
5. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.
6. O clima existente em suas aulas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.
7. Para você, a maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.
8. Você está, normalmente, disponível para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.
9. Anualmente quanto dos conteúdos previstos você consegue desenvolver nas suas?
10. Se seu filho optasse por estudar em uma escola pública você o aconselharia por escolher uma de turno único ou de turno integral?
11. Entre as pessoas a seguir, com que frequência você é avaliado(a) e/ou recebeu feedback (retorno) sobre seu trabalho como professor desta escola?
 - Diretor
 - Outros professores ou membros da equipe de gestão escolar

➤ Indivíduo ou órgão externo (por exemplo, secretaria de educação)

12. Com que frequência você faz o que se segue nesta escola?

	Nunca	Menos de uma vez por ano	Uma vez por ano	Três a quatro vezes ao ano	Mensalmente	Semanalmente
Participar de reuniões da equipe para discutir a visão e a missão da escola						
Desenvolver um currículo escolar ou parte dele						
Discutir e decidir sobre a seleção dos materiais didáticos (como, por exemplo, livros didáticos cadernos de exercícios)						
Troca de materiais didáticos com os colegas						
Participar de reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária para a qual leciono						
Assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos						

Participar de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos						
Lecionar para uma turma em parceria com outros colegas.						
Participar em atividades de aprendizagem profissional (como, por exemplo, equipe de supervisão)						
Observar as aulas de outros professores e apresentar um feedback (retorno) sobre a observação.						
Participar em atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (como, por exemplo, projetos)						
Discutir e coordenar a prática de lição de casa das diferentes disciplinas.						

13. A seguir, você encontrará afirmações sobre a gestão desta escola. Por favor, indique suas percepções sobre a frequência com que estas atividades ocorrerem durante o ano letivo.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente
Nas reuniões, o diretor discute as metas educacionais com os professores.				
O diretor garante que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.				
O diretor ou outra pessoa da direção da escola observa o ensino em sala de aula.				
O diretor apresenta sugestões aos professores de como eles podem melhorar seu ensino.				
Quando o professor tem problemas em sua sala de aula, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.				
O diretor garante que os professores sejam informados sobre as possibilidades de atualização de seu conhecimento ou habilidades.				
O diretor elogia os professores por empenho ou por realizações especiais.				
Nesta escola, o diretor e os professores trabalham com base em um plano de				

desenvolvimento da escola.				
O diretor define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.				
O diretor garante que uma organização do trabalho voltada a tarefas seja fomentada.				
Nesta escola, o diretor e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.				