



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LÚCIA DE FÁTIMA FARIAS DA SILVA

**DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE
MUDANÇA DA ESCOLA SEVERINO FARIAS EM SURUBIM-PE**

**CAMPINA GRANDE
2017**

LÚCIA DE FÁTIMA FARIAS DA SILVA

**DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE
REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA DA
ESCOLA SEVERINO FARIAS EM SURUBIM-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Bispo da Silva

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

S586d Silva, Lúcia de Fátima Farias da.
De escola regular a escola de referência [manuscrito] : trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim-PE / Lúcia de Fátima Farias da Silva. - 2017.
249 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Ana Paula Bispo da Silva, Departamento de Física - CCT."

1. Política educacional. 2. Educação integral. 3. Escola de referência em ensino médio. 4. Práticas educativas.

21. ed. CDD 379


LÚCIA DE FÁTIMA FARIAS DA SILVA

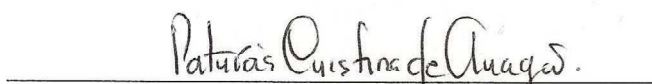
DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA
DA ESCOLA SEVERINO FARIAS DE SURUBIM-PE


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 12/12/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Ana Paula Bispo da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Patrícia Cristina de Araújo Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Elizabete Carlos do Vale
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Ana Lúcia Felix dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dedico:

Aos meus pais, José Gonçalves (Nilton) e Maria José (Bilié), que me concederam a vida, dom divino, e dela cuidaram com amor;

A Gilmar (*in memoriam*), aos nossos filhos Giovanni, Gilmara e Giordanni, e nosso neto Guilherme Davi, as grandes novidades que alimentam a chama da esperança em nossa vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de todas as coisas, que, em sua infinita misericórdia, nos capacita viver, enfrentar desafios e alcançar objetivos como, nesse momento, a conclusão do Mestrado.

A minha mãe Maria José Almeida de Farias (*in memoriam*), que ainda hoje, como em toda a sua existência, continua sendo para mim exemplo de simplicidade, trabalho, sabedoria, amor à família e submissão ao projeto de Deus em sua vida: “seja feita a vontade de Deus”.

Ao meu pai José Gonçalves de Farias (Nilton), pelo exemplo de trabalho e dedicação, sendo, mesmo sem perceber, uma expressão de curiosidade, inventividade e espírito investigativo com suas misturas e experimentações.

A tia Cícera e ao tio Lula, meus segundos pais, que me permitiram avançar nos estudos acolhendo-me em sua casa, auxiliando os meus pais na tarefa da minha educação e encaminhando-me na vida profissional.

Aos meus queridos filhos Giovanni, Gilmara e Giordanni, pelo cuidado, carinho e atenção a mim dedicados, e por todas as inúmeras e variadas formas de ajuda deles recebida para que eu conseguisse cursar e concluir o Mestrado.

Ao meu netinho Guilherme Davi, que veio junto com o meu ingresso no Mestrado, pelos momentos de alegria e descontração com ele vividos, aliviando as tensões e pressões da pesquisa e elaboração desse trabalho escrito.

Aos meus irmãos Nelma, Layse e Paulo, pela compreensão às minhas ausências e por todo o apoio deles recebido.

A Yeda e Thaís, minhas noras, pelo carinho e cuidado demonstrados.

Ao meu sobrinho e afilhado João Carlos, pelo carinho da acolhida em sua casa durante o curso, e demais sobrinhos Egídio, Raianne Sophia, Kaio Vinicius, e Alina Laís, pelo apoio e amizade.

À professora Ana Paula Bispo, minha dedicada orientadora, por seu jeito simples, porém seguro, de indicar caminhos como opções, nunca como imposições, por incentivar minha capacidade autoral fazendo-me acreditar nas minhas potencialidades, por todas as sugestões e acolhimento ao longo dessa orientação.

A todos os professores com quem estudei nesse Curso de Mestrado da UEPB, Ana Paula Bispo, Patrícia Aragão, Filomena Moita, Marcelo Germano, Antonio Roberto Faustino e seu “fiel escudeiro” José César, pelas leituras sugeridas e, especialmente, pelas

imprescindíveis contribuições acadêmicas ao longo de todo o curso, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Ana Lúcia Félix, Elizabete do Vale e Patrícia Aragão, pela atenção e generosidade, e pelas valiosíssimas recomendações no momento da qualificação.

A todos os colegas de classe, especialmente a Rose, Francilene, Carlos, Christian, pelos momentos de convívio e amizade e a Michelle e Taís, pelo exemplo de competente simplicidade e pelo apoio nas esclarecedoras conversas virtuais em vários momentos de dúvidas.

À Dona Célia, professora e amiga, primeira diretora da Escola Severino Farias, e ainda hoje, voluntária apaixonada pela causa da educação, que no frescor dos seus 91 anos, continua sendo exemplo ímpar de “brilho nos olhos e fogo nas ventas” (como dizia o professor Paulo Faltay) a inspirar gerações de educadores.

Ao meu ex-professor de biologia e ex-diretor, o Ir. Moreira, que generosamente possibilitou mais que uma entrevista, um mergulho na história vivida e só pronunciada com naturalidade 42 anos depois, como também à amiga Josivânia que articulou esse encontro fabuloso.

Ao Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco, o professor Paulo Dutra, e à Gerente Regional do Vale do Capibaribe, a professora Edjane Ribeiro, pelo inestimável apoio à minha participação nesse curso de Mestrado.

À direção da Escola Severino Farias, na pessoa da professora Nádia Cristina, e equipe gestora, a toda a comunidade escolar, aos professores, em especial, aos meus colegas da coordenação (em diferentes momentos), Telma, Geísa, Zenilma, Edijane, MÔ e Poliana, pelo apoio e suporte às minhas fragilidades nesse período de realização do Mestrado.

A Fátima e equipe da Secretaria da EREM Severino Farias, pela presteza e cuidado na disponibilização das informações.

Aos diletos e generosos colegas que me concederam seu tempo e atenção respondendo paciente e detalhadamente as entrevistas, permitindo-me obter o precioso corpo (*corpus* da pesquisa) no qual pude dissecar os órgãos e tecidos (categorias de contexto e de análise) tentando analisar organicamente as temáticas e os conceitos, e buscando desvelar a história da vida vivida nesse “ecossistema” Escola. Aos meus colegas da Escola Severino Farias, os professores Anamélia, Ângela, Avaci, Celenilda, Diva, Karla (duplamente agradecida), Ricarte e Selênio, meu sincero “muito obrigada”.

“Sem acreditar no sonho, sem apostar nele,
não é possível materializá-lo.”
(FREIRE, 1991, p.127)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo investigar como o Programa de Educação Integral repercutiu nas práticas educativas e no cotidiano da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Severino Farias, em Surubim-PE, a partir da análise das descrições dos professores sobre as mudanças provocadas pela implementação de tal política. O problema analisado pode ser assim expresso: Como os professores da EREM Severino Farias descrevem as mudanças, ocorridas na práxis escolar, advindas da implementação do Programa de Educação Integral? Essas mudanças sinalizam o percurso de transição da Escola Severino Farias, uma escola dita regular dentro da rede estadual, para a EREM Severino Farias, uma Escola de Referência em ensino médio dentro da rede de escolas integrais de Pernambuco. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, sendo utilizado o método estudo de caso, apoiando-se em relatos concedidos por pessoas-fonte por meio de entrevistas semiestruturadas, além de pesquisa documental. Os dados obtidos são analisados por meio da Análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Para fundamentar a reflexão e subsidiar a compreensão filosófica e sociológica da questão pesquisada, iluminando a análise realizada, toma-se por base Arendt (1972, 2016) e Freire (1987, 1989, 1991, 1996). O produto elaborado inclui um memorial que resgata as reminiscências da Escola e das transformações pelas quais passou, além da organização de um espaço físico dedicado à preservação das memórias da instituição. Esse trabalho possibilita a análise histórica da construção da memória institucional, componente fundamental da identidade da escola na ocasião em que comemora quarenta anos de atuação. Ademais, contribui para o debate educacional em Pernambuco, na medida em que expõe a visão e as vozes dos professores acerca das políticas educacionais, cuja implementação envolve expectativas e esperanças, como também, conflitos, insatisfações e dúvidas, num clima nem sempre tranquilo e democrático, no interior da escola. Dentre as expectativas reveladas pelos professores destaca-se a perspectiva de valorização profissional, tanto no sentido da melhoria salarial como no da formação docente, além da esperança em melhorar os resultados educacionais. Na transição de escola regular para Escola de Referência, tendo uma “escola dividida” como cenário, os professores expressam apreensões quanto ao que consideram “perdas”, ou seja, a mudança da identidade da Escola e o descarte de estudantes e professores que não mais tiveram o seu atendimento ou seu trabalho, respectivamente, ajustados ao novo perfil da EREM Severino Farias. Para além da discussão conceitual sobre educação integral, esse trabalho desvela alguns paradoxos apontados pelos professores, tais como: o monitoramento exigente é, ao mesmo tempo, rejeitado e exigido como garantia de qualidade na implementação do Programa; vive-se certa incompatibilidade entre os princípios da educação interdimensional, “alma do Programa Integral” e os *rankings* e cobranças por metas. Assumida pelo Estado com vistas à melhoria dos índices educacionais, a política de educação integral deve apropriar-se das idiosincrasias das culturas escolares particulares, acatando e valorizando as singularidades de cada escola, e reconhecendo que a fonte de qualquer mudança, são sempre as pessoas.

Palavras chave: Política educacional, Educação integral, Escola de Referência em Ensino Médio, Pernambuco.

ABSTRACT

This work considers the implantation of Integral Educational Program at EREM Severino Farias, located in Surubim/PE. This aims at investigating how this Program reverberated in educational practices and daily activities of the school considering the stories of its teachers. The research question is: how the EREM Severino Farias teachers describe the changes in the school activities caused by the implementation of Integral Educational Program? These changes indicate the transition from Severino Farias School, which is considered a regular school of state education network, to EREM Severino Farias, a half time integral school of the Pernambuco reference school network. The methodology approach adopted is qualitative, a case study based on stories given by important individuals through semi structured interviews and documentary research. The data analysis is done by content analysis based on Badin's perspective (2016). In order to base the reflexion and the philosophical and sociological understanding of the researched question, Arendt (1972, 2016) and Freire (1987, 1989, 1991, 1996) are taken as a basis. The results of this work include a historical report (memorial), rescuing the reminiscences of the school from the teachers' points of view, and also the creation of physical space, in the school, dedicated to preserve the institutional memories. By investigating the impacts caused by educational policies in the school activities, this work to allow the historical analysis of the building the institutional memories, a fundamental component of the identity of the school, which is celebrating forty years. In addition, this work also contributes to educational discussion in state of Pernambuco by exposing the teachers' points of view about the educational policies, which implementation is related to expectations and hopes. But it is also related to conflicts, constraints and concerns, in an environment, inside the school, that is not always quiet and democratic. Among the teachers' expectations it is possible to highlight professional valorization, increasing the salary, the teacher academic graduation and the hope of improvement on educational results. In the transition from regular to reference school, considering the scenario of a "split school", the teachers express their understanding about what they classify as "lost", i.e. the changing of the school identity and the discard of students and teachers that would not continue in the school because of its new profile. Besides the conceptual discussion about integral educational program, this work shows some paradoxes pointed by teachers, such as: the monitoring is, at the same time, rejected and required as the guarantee of the quality in the Program implementation; there is a kind of incompatibility between the interdimensional education principles and the rankings and requirements for goals. The Integral Educational Program was implemented by state aiming at improving the educational indexes. It must appropriate the idiosyncrasies of particular school cultures, accepting and valuing the singularities of each school, and recognizing that the source of any change are always people.

Keywords: Educational Policy, Integral Education, Reference High School, Pernambuco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Evolução da implantação das EREMs e ETes em Pernambuco (2008-2017).	57
Figura 2 –	Fragmento 1 da análise sequencial com utilização dos códigos para as temáticas identificadas.....	71
Figura 3 –	Fragmento 2 da análise sequencial com utilização dos códigos para as temáticas identificadas.....	72
Figura 4 –	Lista das temáticas com os seus respectivos códigos.....	73
Figura 5 –	Decreto 3.942/1976 – Redenomina Escola Estadual Severino Farias	137
Figura 6 –	Decreto 1.859/1970 – Cria o Colégio Estadual Pio XII	138
Figura 7 –	Diário Oficial de 06/02/1970 – Divulgação da criação do Colégio Estadual Pio XII	139
Figura 8 –	Diário Oficial de 17/03/1970 - Referência à oficialização do Colégio Estadual Pio XII	140
Figura 9 –	Diário Oficial de 14/03/1970 - Referência à assinatura recente do convênio	141
Figura 10 –	Diário Oficial de 03/05/1975 - Nomeação de Célia de Farias Arruda diretora do Colégio Estadual Pio XII.....	142
Figura 11 –	Decreto 3.629 de 08/08/1975 - Desapropriação do prédio do Pio XII	145
Figura 12 –	Decreto 3.925 de 31/12/1975 - Revoga a desapropriação do prédio do Pio XII	148
Figura 13 –	Foto Entrada da Escola	150
Figura 14 –	Foto Parte interna – entrada esquerda	151
Figura 15 -	Foto Parte interna – entrada direita	151
Figura 16 -	Foto Parte interna – salas de aula	151
Figura 17 –	Mudança de nome para Escola Severino Farias	152
Figura 18 -	Diário Oficial de 13/02/2010 - Criação da Escola de Referência em ensino médio Severino Farias	153
Figura 19 -	Escudo da Escola	162
Figura 20 -	Banda animando o carnaval na Escola	165
Figura 21 –	Apresentação do Coral ESF no Auditório da Escola	166
Figura 22 –	Foto Documentos antigos	170
Figura 23 –	Foto Livro Ponto dos professores de 1975	171
Figura 24 –	Foto equipamentos da época da fundação da escola	171

Figura 25 – Álbum de fotografias antigas – Posse do Centro Cívico	171
Figura 26 – Álbum de fotografias antigas – Festa junina	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGF	Agência Formadora
BCC	Base Curricular Comum
BDE	Bônus de Desempenho /educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CECINE	Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEF	Caixa Econômica Federal
CIC	Campo de Integração Curricular
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC	Desempenho Construído
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEC	Desempenho em Construção
DNC	Desempenho não Construído
DO	Diário Oficial
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ERSEF	Escola de Referência Severino Farias
ETE	Escola Técnica Estadual
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GP	Ginásio Pernambucano

GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
JEP	Jogos Escolares de Pernambuco
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MS	Ministério da Saúde
NEL	Núcleo de Estudos de Línguas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor do Aparelho do Estado
PGM	Programa Ganhe o Mundo
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para a Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PNAGE-PE	Programa Nacional de Apoio e Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGFP	Programa de Pós Graduação em Formação de Professores
PPP	Projeto Política Pedagógico
PRC	Plano de Redesenho Curricular
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador

PROFIC	Programa de Formação Integrada da Criança
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação – Gestão e Resultados
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFJF/CAEd	Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	25
2.1 A ESCOLA SEVERINO FARIAS.....	25
2.2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS	28
2.2.1 Um olhar sobre Educação.....	29
2.2.2 Um olhar sobre Escola.....	36
2.2.3 Sobre Políticas	42
2.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	48
2.3.1 Programa de Educação Integral - uma política estadual de educação.....	53
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	62
3.1 O PERCURSO DA ANÁLISE.....	68
4. AS VOZES DOS PROFESSORES	76
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA SEVERINO FARIAS	76
4.1.1 A adesão da Escola Severino Farias ao Programa de Educação Integral.....	78
4.1.2 Expectativas da Escola Severino Farias em relação ao Programa.....	86
4.1.3 Pontos de vista de quem executa a política	92
4.1.4 Uma Escola dividida: ganhos e perdas	102
4.2 CONSOLIDANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EREM SEVERINO FARIAS	108
4.2.1 Exigências e cobranças.....	112
4.2.2 Flexibilizando o Programa Integral	114
4.2.3 Mudanças na Escola	120
4.3 PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES	130
5. MEMORIAL DA ESCOLA SEVERINO FARIAS: RETALHOS DE UMA HISTÓRIA	136
5.1 AS ORIGENS.....	137
5.2 ENTRE UMA ORIGEM E OUTRA	160
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	173
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	185
APÊNDICE B – QUADRO COM IDENTIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS	189
APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA D. CÉLIA.....	193
APÊNDICE D - PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM EDJANE	194
APÊNDICE E - PERGUNTAS IR. MOREIRA:	195
APÊNDICE E – QUADRO DE DUPLA ENTRADA	196
APÊNDICE G – QUADRO CATEGORIAL COM AS TEMÁTICAS.....	197
APÊNDICE H – QUADRO COM IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO	204
APÊNDICE I – PERGUNTAS PARA ENTREVISTA DE KARLA	206
APÊNDICE J – MEMORIAL DA ESCOLA.....	207
ANEXO A - DECRETO DE CRIAÇÃO DA EREM SEVERINO FARIAS	245
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	246
ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE JORNADA SEMI-INTEGRAL	248
ANEXO D - FICHA DE ACOMPANHAMENTO ATITUDINAL	249

1. INTRODUÇÃO

Em um momento de transformações no cenário educacional brasileiro, com a perspectiva de execução da Reforma do Ensino Médio, segundo a Lei 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), atrelada à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se dizer que a questão da efetivação das políticas públicas educacionais e as repercussões no cotidiano da escola tem despertado a atenção de muitos.

Neste contexto, o presente trabalho considera a implementação da política educacional de ensino médio de Pernambuco, o Programa de Educação Integral, na Escola Severino Farias, localizada no município de Surubim estado de Pernambuco. Nesta escola exerci a docência ao longo dos últimos quarenta anos, estando hoje na função de Educadora de Apoio. Portanto, sua história se confunde com a minha própria história de vida profissional, sendo ela o lugar de onde falo sobre experiências profissionais, aprendizagens e conhecimento. O longo período de trabalho permitido por dois contratos, não simultâneos, na rede estadual de Pernambuco, enseja uma experiência profissional sempre inacabada, em construção.

Em 1974, quando o ensino médio era para poucos, concluí concomitantemente o científico e o magistério, por uma conjunção de circunstâncias, aliadas ao empenho da minha família e “amor aos estudos”. Imediatamente após, em 1975, iniciei o Curso de Licenciatura Curta em Ciências na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, e já também minha vida profissional. Pretendia algo na área das exatas, mas, naquele momento, a licenciatura em Ciências era o possível para mim, pela proximidade da faculdade e oportunidade de trabalho docente ofertada pela escola onde havia estudado: o Colégio Estadual Pio XII, de Surubim. A licenciatura curta propunha uma integração entre as ciências naturais, chegando a certo esvaziamento dos conteúdos, com ênfase no uso dos materiais instrucionais e no método da redescoberta.

O ano de 1975 marcou não apenas o início da minha vida profissional, mas tornou-se um marco na história da comunidade surubinense pelos desdobramentos resultantes do que acontecera no Colégio Estadual Pio XII. Neste ano, por razões político partidárias, foi rompido o convênio celebrado entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e os Irmãos Maristas, e que mantinha em funcionamento o Colégio, com direção e filosofia marista, praticamente gratuito para os alunos. Com o fim deste convênio e provável saída dos Maristas de Surubim, houve forte reação da comunidade no sentido de dar condições para os Maristas permanecerem na cidade. A tentativa frustrada de desapropriação do prédio do Pio

XII pelo Estado e conseqüente “expulsão” dos Maristas de Surubim provocou uma reação na comunidade difícil de ser admitida em tempos de ditadura. Mas, nesse caso, valeu a vontade do povo e, de certa forma, também a dos dirigentes, numa solução que resultou no desmembramento do antigo Colégio Estadual Pio XII em duas escolas distintas, sendo uma da rede privada, o atual Colégio Marista Pio XII, e outra de rede pública, a atual EREM Severino Farias. Tendo eu iniciado o ano trabalhando sem contrato assinado, pois na época não havia concurso para professor, no momento da cisão do Colégio fiquei com os Maristas, que reativaram o antigo (de antes do convênio) Colégio Pio XII, da rede particular. Enquanto o Colégio Estadual Pio XII, que mudou o nome para Escola Estadual Severino Farias, passou a funcionar em prédio cedido por outra escola estadual, o Grupo Escolar Ana Faustina, até que se resolvesse a situação. Essa história está mais detalhada no Capítulo 5, que se constitui na base para a construção do produto previsto na presente pesquisa: o memorial da Escola Severino Farias.

Não tendo alcançado o intento do governo do Estado de desapropriar o prédio dos Maristas, urgia que fosse construído um prédio próprio para a Escola Severino Farias, e assim foi feito. Em 1977, foi inaugurado um novo prédio. Moderna e diferente, a nova casa da Escola Estadual Severino Farias apresentava, para a época, uma arquitetura arrojada e impactante. As características arquitetônicas e a riqueza e variedade de equipamentos recebidos para as “salas ambiente” profissionalizantes, demonstram a influência tecnicista que definiu o projeto inicial desta escola, onde o interesse imediato era de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Fui admitida na rede estadual de Pernambuco com um primeiro contrato, em 1978, sendo localizada na escola recém-construída. Em 1980, concluí a complementação da Licenciatura Curta obtendo a graduação Plena em Biologia. Por toda a década de 80, houve forte influência do construtivismo em toda a rede estadual, e, no início dos anos 90, a preocupação com os impactos ambientais provocou o desenvolvimento de projetos de educação ambiental na Escola. No segundo contrato com a Secretaria Estadual de Educação, agora por aprovação em concurso, fui admitida em 1997, e aposentei-me do primeiro contrato em 2010.

Minha trajetória profissional ocorreu basicamente ligada ao ensino médio, como professor regente ou na gestão, passando por diversas escolas e instituições, mantendo-me, contudo, já que os dois vínculos estaduais permitiram, ligada à Escola Severino Farias por todo o tempo, havendo um hiato apenas entre 2007 e 2011. Portanto, a história da Escola Severino Farias, por todo o interesse que desperta não apenas no âmbito particular, mas

também para a comunidade, por ser uma escola reconhecida como referência não somente na cidade e região, mas também nacionalmente como Destaque Nacional no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar¹, ano base 2004, por seu significativo trabalho educativo, constituiu-se em um dos elementos catalisadores da escolha do tema desenvolvido neste trabalho dissertativo. O recorte temporal se limita ao período mais recente da última década, quando ocorreu a implementação do Programa de Educação Integral.

Esta Escola atendeu no decorrer dos últimos quarenta anos, uma clientela bastante diversificada, caracterizando-se como a maior da Gerência Regional de Educação (GRE) do Vale do Capibaribe, em número de alunos e cursos oferecidos. Entretanto, teve seu perfil modificado, a partir de 2010, com a implementação do Programa de Educação Integral. As mudanças por que tem passado e as interpretações dos professores sobre estas transformações, provocadas especialmente pela implementação do Programa Integral, estão no cerne do presente estudo.

O tema abordado na pesquisa originou-se do desdobramento de uma ideia inicial, cuja intenção preliminar era investigar sobre a potencialidade da iniciação científica e pesquisa no ensino médio, como um macrocampo proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)², considerando a viabilidade de objetivar a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Resolução CNE/CEB 2/2012 (BRASIL, 2012). O meu interesse docente em desenvolver atividades de pesquisa com estudantes no ensino médio preexistiu ao ProEMI, pois havia latente o pensamento de que a iniciação científica e pesquisa no ensino médio potencializaria a formação dos estudantes, não apenas a acadêmica, mas também a profissional, além de produzir demandas para a formação dos professores. A questão da formação dos professores frente ao exercício da orientação de pesquisas pelos estudantes no ensino médio foi o tema contemplado na elaboração do projeto submetido à seleção do

¹ O Prêmio Gestão Escolar é um reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro. O objetivo da premiação é estimular que escolas públicas mostrem o desenvolvimento de suas gestões, além de incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ações, tendo como base uma auto avaliação. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/premio-gestao-escolar> Acesso em 30/06/2017.

² O ProEMI é um programa do MEC que tem como objetivo apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Atualmente os macrocampos passaram a ser chamados de Campos de Integração Curriculares (CIC) e contemplam as diversas áreas do conhecimento. São eles: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador> Acesso em: 15/04/2017.

Mestrado Profissional em Formação de Professores do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Porém, no ano de 2016, o ProEMI manteve-se inativo, enquanto corria a notícia extraoficial, e não confirmada, de que seria extinto como Programa do MEC. Este fato, evidenciando o vai-e-vem das políticas públicas implementadas na escola, despertou-me o interesse, apontado pela professora orientadora dessa dissertação, de pesquisar sobre as mudanças ocorridas no interior da escola provocadas pela execução das políticas educacionais que são implementadas em seu interior, ao sabor das decisões tomadas fora dela, pelo poder estatal, e o que pensam os professores sobre isso. Portanto, a pesquisa realizada não nasceu de um questionamento teórico, e seu tratamento dentro do Mestrado Profissional foi deveras cabível e oportuno.

Na última década, muito se tem pesquisado sobre os impactos das políticas públicas no cotidiano das escolas, tendo sido identificadas alguns estudos como, por exemplo: Ferreira e Nogueira (2016) analisam uma política pública, o Plano Nacional de Educação (PNE), considerando os reflexos produzidos no cotidiano escolar; analisa a questão da judicialidade e das consequências da implementação do PNE, recorrendo a consultas bibliográficas. Já Delgado (2012), analisa o impacto das políticas públicas nas práticas escolares, sobretudo as avaliativas, a partir da implantação dos ciclos e da progressão continuada, por meio de observações sistemáticas do cotidiano escolar. Enquanto Falsarella (2005, 2013) analisa, por intermédio de observações e entrevistas, a repercussão das políticas públicas desencadeadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, na autonomia e decisões tomadas pela equipe escolar para elaborar o projeto pedagógico. Além disso, Duarte (2015) analisa a realidade vivenciada na rede estadual de educação de Minas Gerais, com a implementação do programa “Choque de Gestão” em 2003, por meio de entrevistas e observações diárias do cotidiano de duas escolas de ensino médio da rede estadual, ouvindo os docentes sobre como eles tem percebido as estratégias ou tecnologias de subjetivação das políticas públicas, nos últimos anos.

Destaca-se, contudo, nesta última década, a notoriedade que assume o tema da política educacional de Pernambuco, suscitando diversas pesquisas realizadas em cursos de pós-graduação, especialmente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFJF/CAEd).

A implementação da Política Pública de Ensino Médio Integral foi estudada por Dutra (2013), da UFJF, em duas escolas estaduais de Pernambuco, sob o ponto de vista da gestão escolar, utilizando-se dentro da metodologia qualitativa, de entrevistas semiestruturadas com

os gestores e três professores de cada escola, além da análise documental da Política Pública e de revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio. O Programa de Educação Integral e o desempenho das escolas de referência em ensino médio e escolas técnicas estaduais foi também um tema recorrente em trabalhos como o de Souza (2014), da UFJF, utilizando a metodologia de estudo de caso, com visitas *in loco* para observação do cotidiano escolar e aplicação de entrevistas semiestruturadas aos gestores e coordenadores nas três ETES escolhidas nesta análise para o levantamento de informações. O trabalho de Beltrão (2014), da UFJF, analisa as ações adotadas pelos gestores das EREMs que, possivelmente, influenciaram na melhoria dos resultados educacionais. Moraes (2013), da UFPE tem como tema central da sua pesquisa a formação da juventude através da Educação Integral e propõe, utilizando a pesquisa documental, compreender as utilizações das EREMs, por parte do Governo do Estado de Pernambuco. Ainda, abordando a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco, Santiago (2014), da UFPE, realiza uma pesquisa qualitativa com análise documental procurando desvelar os nexos presentes na relação entre educação e desenvolvimento a partir do referido Programa de Educação Integral, caracterizando as bases econômico-filosóficas dessa relação, bem como o papel do Estado na mesma. Também Benittes (2014), da UFPE, procura compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral, utilizando a pesquisa documental. Silva (2013), da UFPB, realizou uma pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com sujeitos envolvidos na gestão do Programa de Educação Integral de Pernambuco, abordando a reforma desenvolvida com a reestruturação do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral. Também Lima (2014), da UFPE, analisou o Programa de Educação Integral no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação, levantando dados documentais e observação direta do ambiente escolar, da atuação dos professores dos gestores, além de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores das Escolas de Referências investigadas.

Convém salientar que nesta resumida série de estudos acima mencionados encontram-se diferentes olhares e perspectivas políticas e ideológicas a respeito da função social da escola e do contexto de implementação do Programa de Educação Integral na rede estadual de ensino médio. Além disso, mesmo diante deste conjunto de pesquisas identificadas no âmbito de apenas três universidades, em um curto período entre 2013 e 2014, cabe ressaltar a importância de preencher uma lacuna na abordagem das políticas educacionais a partir da escuta daqueles a quem efetivamente concerne a tarefa de executar tais políticas, e suas

reações frente a esta realidade. No presente trabalho, portanto, é priorizada a perspectiva dos atores internos da escola, pois incide sobre as ideias dos professores de uma determinada unidade escolar.

De um modo geral, o levantamento dos estudos anteriormente citados ajuda-nos a refletir sobre o nosso objeto de estudo que parte da premissa de que a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias provocou mudanças no contexto escolar em importantes aspectos como prática docente, currículo e avaliação. Mudanças essas que geraram expectativas e esperanças, bem como conflitos e dissensos, apreensões e dúvidas, em um clima nem sempre tranquilo e democrático, mas também tenso e impositivo.

Desse modo, o problema analisado nesta pesquisa pode ser expresso da seguinte forma: Como os professores da Escola Severino Farias descrevem as mudanças ocorridas no contexto escolar advindas da implementação do Programa de Educação Integral? Ao investigar sobre esta questão, procuramos analisar quais as mudanças descritas pelos professores como decorrentes da execução do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias, e como os professores descrevem a implantação das políticas públicas educacionais em sua escola, especificamente o Programa de Educação Integral, e sua participação neste processo. Além disso, também indagamos sobre a que (ou a quem) os professores atribuem a instauração do Programa na Escola, quais os obstáculos identificados pelos professores na efetivação desta política, e quais estratégias foram utilizadas para superar tais obstáculos.

No caso estudado, foi escolhida, dentre as políticas estaduais de educação propostas em uma conjuntura de reformas no modelo de gestão com foco nos resultados desenvolvidos em Pernambuco na última década, a política de ensino médio implementada pelo Estado, ou seja, o Programa de Educação Integral. As razões para esta escolha concernem um momento de ruptura do anterior projeto político pedagógico da Escola, engendrando descontinuidade na sua história recente, com abertura para admissão de novo perfil determinado pela implantação de uma política pública educacional. Além disso, os motivos também se referem à importância estratégica das transformações motivadas pelo Programa Integral, em significativos aspectos do contexto e da cultura escolar, como, por exemplo: currículo, avaliação e prática docente. Essas mudanças sinalizam a trajetória de transição da Escola Severino Farias, uma escola dita regular dentro da rede estadual, para a EREM Severino Farias, uma escola com jornada semi-integral dentro da rede de escolas integrais de Pernambuco. Convém esclarecer que a jornada semi-integral refere-se a uma carga horária semanal, para o aluno, de 35 (trinta e cinco) horas aula, distribuídas em 7 (sete) turnos com 5

(cinco) horas aula cada. Ou seja, o estudante permanece na escola durante cinco manhãs e duas tardes, ou, cinco tardes e duas manhãs. Portanto, há dois dias de horário integral.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar de que modo as políticas públicas, em particular o Programa de Educação Integral, repercutiram nas práticas educativas de uma escola pública pernambucana, a EREM Severino Farias, a partir da análise das descrições dos professores dessa Escola sobre as mudanças nela ocorridas no último decênio, em decorrência da implementação de tal política. Assim, os objetivos específicos tencionam verificar como os professores da escola analisada se posicionam frente ao Programa de Educação Integral, identificar nos relatos dos professores as principais mudanças, ocorridas na Escola, decorrentes da implementação do Programa de Educação Integral, além de elaborar um memorial histórico sobre a Escola e as ações educativas viabilizadas desde a implementação do Programa. O recorte temporal para a pesquisa é a última década, ou seja, de 2006 a 2016.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa foi realizada a partir de uma proposta de cunho qualitativo, sendo utilizado o método estudo de caso, apoiando-se em relatos concedidos por pessoas-fonte por meio de entrevistas semiestruturadas, além de pesquisa bibliográfica e documental. Dentre os professores que trabalham atualmente na escola, foram entrevistados oito, das diversas áreas de conhecimento, que estiveram desempenhando suas funções docentes na escola pesquisada, ininterruptamente, durante a última década, vivenciando o antes e o depois da implementação do Programa Integral, ocorrido a partir de 2010. Os dados obtidos são analisados por meio da Análise de conteúdo.

Este trabalho dissertativo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, traz em seu bojo a exigência de um produto que retorne ao ambiente de onde vem o professor-mestrando, ou seja, uma aplicação da pesquisa. Neste caso, o produto é constituído pela materialização da pesquisa em um relato histórico e pela organização de um espaço físico, dentro da escola, dedicado à preservação da memória das mudanças ocorridas na trajetória percorrida pela escola na transição, ou “conversão” como chamam alguns professores, de escola regular para escola de referência. Tem-se, portanto, a composição de uma linha histórica da instituição, a ser consolidado em um relato memorial e em um museu escolar, destacando como a escola teve sua trajetória de trabalho e atendimento à comunidade alterada pela execução de políticas educacionais, especialmente o Programa de Educação Integral. Assim, busca-se detectar a interpretação dos professores acerca de tais mudanças, configurando, desta forma, a cultura escolar que está arraigada nos fazeres e saberes construídos na própria escola e os meandros de como esta cultura vai se atualizando,

ou seja, como a instituição escolar vai se adequando aos novos contextos modificados ou direcionados pelas políticas implementadas.

Com este estudo, expresso no produto da pesquisa, isto é, no memorial da escola, estimamos poder contribuir para a elucidação de cenários vivenciados pela comunidade escolar ao longo da sua história, fornecendo-lhe elementos não só para compreender melhor os objetivos e desafios destas transformações, mas também, para propor e empreender mais solidamente seu próprio projeto político pedagógico. Outra vertente de contribuição desse trabalho refere-se ao fortalecimento da educação integral, considerando o reconhecimento e o enfrentamento das suas fragilidades expressas nas vozes dos professores. Além disso, almejamos contribuir para a discussão mais ampla acerca dos caminhos percorridos pela educação no Estado, retroalimentando o debate educacional e a definição de novas políticas e programas, visto que nos propusemos desvendar o olhar dos professores, portanto, da escola, sobre as determinações que chegam “de fora”, muitas vezes com certa inconsistência, incompatibilidade com a realidade interna, ou descontinuidade (assim como chega repentinamente, desaparece sem razão aparente).

Quanto aos professores, considera-se poder, com a elaboração deste trabalho, contribuir para a reflexão sobre suas necessidades profissionais e suas percepções cotidianas, para que possam se tornar, como diz Lankshear e Knobel (2008, p.15), “mais conscientes da complexidade do processo educacional, cientes de que ele não pode ser entendido à parte dos contextos sociais, históricos, filosóficos, culturais, econômicos, políticos e psicológicos que os moldam”.

Para a sociedade como um todo, entende-se que, ao construir as memórias da instituição com foco nos impactos provocados pelas políticas e programas estaduais no cotidiano escolar, tem-se a oportunidade de elaborar importante fonte para o debate sobre os rumos da educação em Pernambuco, na medida em que é dissecada e exposta a história da educação no Estado vista do interior da escola, ou seja, pelos professores. Como também, possibilita-se a análise histórica da construção da memória institucional componente fundamental da identidade da escola na ocasião em que comemora seus quarenta anos de atuação.

Como em todo trabalho de pesquisa, não se parte do nada. É mister considerar os conhecimentos já construídos historicamente e identificar aqueles necessários à sustentação teórica, justificando ou contradizendo ideias e interpretações, avançando, portanto, no campo do conhecimento e da investigação. Foram, então, buscados autores que, com pensamento contemporâneo, crítico e inconformista, coerente com as concepções progressistas de

educação desenvolvidas durante o mestrado, pudessem fundamentar a reflexão e subsidiar a compreensão filosófica e sociológica da questão pesquisada, iluminando a análise realizada. Foram tomados por base Arendt (1972, 2016) e Freire (1987, 1989, 1991, 1996), sendo os dados tratados metodologicamente por análise do conteúdo segundo Bardin (2016).

Entrementes, na ocasião de busca e identificação da bibliografia básica, de leituras de diferentes autores, vivenciei momentos de inquietações e dúvidas, pois, não possuindo uma sólida e permanente formação filosófica, enquadro-me no grupo de pessoas que não tem aprofundado o exercício de pensar sobre os porquês e para quês da vida. Confesso-me alienada?! Ainda assim preciso buscar fundamentos para me qualificar como alienada ou não. Contudo, reconheço-me nas palavras de Freire (1987, p.23), e percebo-me com um pouco de “medo da realidade”. Neste torvelinho de questionamentos e hesitações, decido por priorizar ideias nas quais sempre acreditei e ter como critério a busca de autores que me expliquem estas crenças, mesmo dando-me novas opções (como na teoria da curvatura da vara citada por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, de 2008). Por isso, incluo Paulo Freire como referência básica, pelo “solidarismo cristão” (SAVIANI, 2013, p.333) expresso em suas obras e por sua provocação de que a consciência é o que poderá me libertar, observando como vivo e penso; “cheguei a este curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico”³ (FREIRE, 1987, p.23). Outra intenção que busco perseguir é a de ser clara e compreensível, de fácil leitura e entendimento das palavras e ideias, apesar do requinte linguístico exigido pela produção acadêmica sem, contudo, fugir à precisão e rigor científico. Por isso, para tornar a leitura mais agradável, utilizo alternadamente diferentes pessoas para os verbos: ora na primeira pessoa do singular, marcando maior intimidade ou autoria do fato descrito, ora na primeira pessoa do plural, para expressar maior sentido coletivo, ora no impessoal, a depender do sentido ou sonoridade da sentença.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro se constitui na Introdução que traz a justificativa para a adoção do tema, contemplando elementos de pesquisas anteriores e apresentando, de forma breve, a metodologia e o referencial teórico; apresenta claramente o problema de pesquisa e questões anexas. O segundo capítulo apresenta o caso estudado embasando-o teoricamente; contextualiza o problema analisado, estabelecendo a referencial fundamentalidade dos conceitos de educação, escola e política pública, além de identificar a política estadual contemplada na pesquisa. Está dividido em

³ Palavras de um operário citadas por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p.23), ditas, segundo o autor, em um dos cursos por ele ministrados, onde se discutia “a periculosidade da consciência crítica”.

três seções. A primeira seção apresenta a escola foco do estudo, justificando sua escolha como *locus* da pesquisa. A segunda seção está dividida em três subseções que tratam dos temas educação, escola e políticas públicas. Na primeira subseção temos uma discussão sobre educação, articulando o pensamento de Freire com o de Arendt; a segunda se refere à escola, trazendo um debate sobre a origem e necessidade dessa instituição na atualidade, e a terceira subseção discute sobre política pública de educação fazendo um *link* com a política educacional de Pernambuco. Passando para a terceira seção desse capítulo, temos uma argumentação sobre educação integral e sobre a política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco. No terceiro capítulo, composto por uma única seção, são minuciosamente e didaticamente descritos e justificados os procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa. Já no quarto capítulo, composto por três seções, são analisados os relatos dos professores entrevistados e os achados da pesquisa, à luz das concepções expostas no primeiro capítulo, visando à compreensão do papel dos educadores na implementação das políticas educacionais estudadas, na ótica dos mesmos professores. A identificação das seções desse capítulo resulta da própria análise do conteúdo das entrevistas que, tendo por base um parâmetro cronológico referente ao período de implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, aponta as categorias gerais: implantação, consolidação e perspectivas. O quinto capítulo se constitui em parte do produto requerido pelo Mestrado. Nele é apresentado um relato memorial da escola campo da pesquisa, ressaltando a importância da história da Escola para a história do Município.

Ao longo da dissertação, reconhecemos a necessidade de mergulhar na história da Reforma do Estado para situar, numa perspectiva histórica, a política de educação integral de Pernambuco, que se integra num movimento de aprofundamento do gerencialismo na educação, com prevalência da lógica do mercado. Além disso, admitimos que as políticas são elaboradas à revelia de quem as opera, e assim, prestes a completar uma década, o Programa de Educação Integral de Pernambuco requer novas leituras que, nesse trabalho, vão se revelando nas vozes dos professores.

A dissertação finaliza apresentando algumas considerações que apontam para a continuidade do resgate histórico da Escola, como também para o estudo sobre identidade da escola. E, por fim, é identificado todo o referencial teórico utilizado na feitura desse trabalho dissertativo, seguindo as normas técnicas vigentes e indicadas pelo Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Após as Referências, são apostilados os Apêndices e Anexos, respectivamente produzidos e incorporados ao trabalho durante a pesquisa.

2. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo é apresentado o caso estudado, resultante da implementação de uma política educacional, o Programa de Educação Integral, na rede estadual de Pernambuco, com foco na Escola Severino Farias, Além disso, traz o embasamento teórico, situando o problema analisado e estabelecendo a referencial fundamentalidade dos conceitos de educação, escola e política pública. Para melhor detalhar o caso, este capítulo está dividido em três seções. A primeira traz uma visão geral da escola tomada como campo de estudo, justificando sua escolha como *locus* da pesquisa e contextualizando o problema considerado. Já a segunda seção, enfatiza os conceitos que fundamentam a reflexão que permeia a elaboração deste trabalho dissertativo. A terceira seção trata do contexto de implementação do Programa de Educação Integral.

2.1 A ESCOLA SEVERINO FARIAS

A Escola Severino Farias localiza-se no município de Surubim, região do Agreste Pernambucano, microrregião do Alto Capibaribe. Com características predominantemente agropecuárias, o município de Surubim tem modificado seu perfil econômico em vista do declínio da cultura algodoeira e da agricultura de subsistência, passando a ter fortalecido seu setor terciário – comércio e serviços. A localização geográfica próxima ao polo de confecções do agreste tem influenciado essa mudança na vocação econômica e cadeia produtiva, havendo na zona urbana e rural, um número cada vez maior de pessoas que produzem e vendem peças de vestuário confeccionadas em geral artesanalmente em fabricos de fundo de quintal, quando não, em fábricas já estruturadas. Há, portanto, um incremento da atividade produtiva voltada à área do vestuário, produção e comercialização de confecções, viabilizando um mercado de trabalho que envolve diferentes tarefas na cadeia produtiva. Essas atividades exigem pouca ou até nenhuma escolarização e são realizadas, muitas vezes no grupo familiar, por adolescentes e jovens não qualificados profissionalmente. Nesse contexto, a escola, especialmente quando se trata de escola em tempo integral, depara-se com o desafio de cumprir sua função e garantir a permanência do estudante e a conclusão dos seus estudos.

A EREM Severino Farias, tomada como campo da pesquisa, é jurisdicionada à Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe, que é sediada no município de

Limoeiro. Atualmente (em 2017), atende a 638 (seiscentos e trinta e oito) estudantes, e conforme dados informados pela Secretaria Escolar, são jovens entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos de idade, oriundos de diversos bairros do centro e da periferia, como também da zona rural; são, na maioria, provenientes de famílias com baixa renda e pouca escolarização. A equipe gestora é composta pela diretora, assistente de gestão, educadora de apoio, secretária e coordenadora de biblioteca. Há também um chefe de núcleo administrativo e dois analistas educacionais. O corpo docente é formado por 19 (dezenove) professores, dos quais 18 (dezoito) efetivos e 1 (um) contratado temporariamente, que atuam dentro de sua área de formação, porém, nem sempre com um único componente curricular equivalente à sua licenciatura. Os serviços gerais e de cozinha são terceirizados.

Sua escolha como *lócus* da pesquisa se deu pela identificação da minha trajetória profissional com seu percurso histórico. Ao mesmo tempo em que eram plantados os alicerces da escola, também iniciava meu itinerário profissional, tudo em um cenário conflituoso envolvendo embates políticos que resultaram no desmembramento de uma antiga em duas novas escolas, sendo uma delas, a Escola Severino Farias, a escola pesquisada, onde ainda hoje trabalho. Além disso, considero que, diante dos desafios e transformações por que passou na última década, período em que nela foi implementado o Programa de Educação Integral, esta importante escola surubinese, ao completar quarenta anos, vivencia um momento propício para a reflexão sobre seu trabalho educativo, a partir da visão dos próprios professores.

No período iniciado em 1976 até 2010, quando foi transformada em Escola de Referência, a Escola Severino Farias teve um percurso histórico que contempla a inclusão de pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, o pioneirismo na GRE quanto ao desenvolvimento de projetos de educação ambiental, a implementação de Projeto Salas Temáticas com mudanças na gestão do tempo e espaços pedagógicos, a implementação do único Núcleo em Estudos de Línguas (NEL) a funcionar na GRE Vale do Capibaribe, e a oferta de cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses aspectos serão mais bem detalhados no relato histórico ou memorial, elaborado como produto da pesquisa. Contudo, é oportuno esclarecer que essas atividades e projetos são marcas características e identitárias, desenvolvidas pela escola a partir da discussão interna e produção do Projeto Político Pedagógico (PPP), dentro de um processo de gestão democrática e protagonismo, considerando as possibilidades e limites contornados pela autonomia da Escola. Além disso, foi sempre considerada de grande porte, múltipla no atendimento à comunidade, ofertando até o ano de 2010, as modalidades de Ensino

Fundamental, Ensino Médio, Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ensino fundamental, Educação Especial, além de Núcleo de Estudos de Línguas (NEL)⁴ e Programas como o Travessia⁵, Pro-Jovem⁶, Escola Aberta⁷. Essa diversidade de modalidades e Projetos oferecidos trouxe para o interior da escola, variados perfis de estudantes, sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos, propiciando uma convivência e interação rica em aprendizagens. O trabalho realizado pela Escola Severino Farias chegou a ser reconhecido nacionalmente com o título “Destaque Nacional” no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano base 2004, já referido nesse texto.

Todo o trabalho educativo desenvolvido na Escola Severino Farias até 2010 tem certa linearidade de construção histórica, ou seja, as mudanças ocorreram no tempo de elaboração da escola, passo a passo. Contudo, a implantação do Programa de Educação Integral foi um divisor de águas na sua história, chegando a se constituir em efetiva transformação de uma escola em outra, a Escola Severino Farias em EREM Severino Farias, inclusive no seu aspecto legal, com Decreto de criação⁸ de uma nova escola, como poderemos ver no relato histórico. Em dezembro de 2009, numa reunião promovida pela GRE e ocorrida na própria Escola, contando com a participação de educadores, funcionários, pais e comunidade em geral, foi apresentada e aprovada pela comunidade escolar presente, a proposta de implementação do Programa de Educação Integral, uma política educacional para o ensino médio no Estado de Pernambuco. Adiantamos que este evento, suas circunstâncias e implicações, serão tratados no capítulo que aborda os resultados da pesquisa, tendo em vista os embates, dúvidas e questionamentos envolvidos nesse ato de transformação da Escola Severino Farias em EREM Severino Farias. Assim, desde 2010, integra o Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação do Estado, oferecendo o ensino médio em jornada semi-integral (35 horas aula semanais) no período diurno. Em 2012, passou a adotar o

⁴ NEL - cursos destinados à aprendizagem de línguas estrangeiras modernas e da língua materna, implantados em 29 escolas vinculadas a 12 Gerências Regionais de Educação (GREs), destinados a oferecer a uma clientela multidiversificada, a oportunidade de adquirir conhecimentos de línguas específicas, dentro de um elevado nível de qualidade. Pesquisado em: <http://nel-pe.blogspot.com.br/p/nucleos-de-estudos-de-linguas-nels.html> Acesso em: 18/04/2017.

⁵ Travessia – Programa de aceleração em estudos do Ensino Médio, para diminuir a distorção idade-série no Estado de Pernambuco.

⁶ ProJovem Urbano – programa federal que visa proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre formação básica, para elevação da escolaridade, qualificação profissional e, Participação Cidadã. (<http://www.projovem.gov.br/site/>)

⁷ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas, potencializando a parceria entre escola e comunidade com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811)

⁸ Ver Anexo A – Decreto N° 34.608, de 12 de fevereiro de 2010. Cria escolas de referência em ensino médio, jornada semi-integral, dentre elas a EREM Severino Farias.

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC, que dá suporte técnico e financeiro às atividades de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. O ensino médio regular e o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram oferecidos até 2016, no turno noturno. Portanto, como decorrência da implementação do Programa de Educação Integral, a Escola deixou de ofertar o curso Normal Médio, o NEL foi transferido para outra escola da rede estadual, assim como também as classes especiais com alunos surdos e cegos. Ademais, os estudantes com deficiências visual e auditiva, inclusive os do ensino médio, passaram a ser matriculados preferencialmente nas escolas regulares da rede, para onde foram realocados os professores habilitados para o atendimento e acompanhamento desses estudantes. Hoje, a Escola é especificamente uma escola de ensino médio; atende estudantes restrita e exclusivamente de ensino médio em jornada semi-integral.

Nesse contexto, buscamos analisar as descrições dos professores acerca das mudanças decorrentes da transformação da Escola Severino Farias em Escola de Referência, considerando, para a abordagem dessa problemática, alguns conceitos fundantes, tais como: educação, escola, e política pública. A próxima seção trata desta temática.

2.2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O referencial teórico subjacente à pesquisa realizada perpassa os conceitos de educação, escola e políticas públicas educacionais. Esses são termos polissêmicos, impregnados de significados, e seria objetivamente impossível esgotá-los ou abarcá-los em sua totalidade. O propósito deste capítulo é apresentar analiticamente esses conceitos, nas vertentes arendtiana e freireana, visando fundamentar-nos na compreensão das vozes dos professores sobre os efeitos da política de educação integral, implementada na EREM Severino Farias.

O educador brasileiro, o pernambucano Paulo Freire, e a filósofa alemã judia Hannah Arendt são dois pensadores cujas ideias guardam algumas diferenças e importantes aproximações, que nos instigaram a neles buscar o fundamento teórico, auxiliando-nos no desenvolvimento da pesquisa. Mundo, política, conscientização, papel da educação, diálogo, amor, autoridade, educação permanente, são categorias analíticas que ora afastam, ora aproximam esses dois importantes autores, que viveram em épocas e contextos históricos e geográficos diferentes, unidos pela experiência da intolerância política e forte preocupação quanto à realidade do seu tempo e os destinos do mundo. Essas categorias são consideradas na

análise das suas ideias aqui colocadas como substrato para a compreensão dos testemunhos dos professores entrevistados. Admitimos mesmo, que as concepções defendidas pelos diversos profissionais da escola estudada devem, possivelmente, guardar diferenças em relação ao que é abordado nos próximos itens, onde procuramos identificar e reconhecer, dentre a variedade de possíveis significações nos discursos no campo educacional, aqueles conceitos que provocam e embasam a reflexão neste trabalho dissertativo.

2.2.1 Um olhar sobre Educação

Diante da natureza complexa do conceito de educação, debruço-me, num primeiro momento, sobre a busca mais simples: procuro o dicionário. Lá no Aurélio está a definição de educação: “ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (FERREIRA, 2001, p.251). Em sua origem etimológica, o termo Educação é proveniente do latim, *educare*, *educere*, cujo significado literal é conduzir para fora ou direcionar para fora. O termo é composto pela união do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir ou levar).

A definição de educação retirada do dicionário, acima citada, além de referir-se ao processo de desenvolvimento humano contemplando várias dimensões, traz também implícita a necessidade do prévio conhecimento acerca do que é educar. Entendemos que o educar se faz pelo exemplo e pela palavra, expressão do pensamento e da interpretação do mundo pelo homem. No entender de Freire (1987, p.78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão”. O diálogo e a ação são, portanto, conceitos fundamentais na proposta da educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire. É o diálogo fundado no amor, na humildade e na fé nos homens, numa relação horizontal, que gera um clima de confiança e, pela palavra, possibilita ao homem pronunciar o mundo e transformá-lo. Por isso o autor rejeita firmemente o que chama de educação bancária (FREIRE, 1987, p.58), aquela em que se entende o saber como algo que é doado, depositado, transferido, por aqueles que se julgam sábios para os que julgam nada saber. Nesse caso, é expressa a ideologia da opressão, em que a posição de quem sabe domina a de quem não sabe, negando, portanto, a educação e o conhecimento como processos de busca. Em contraposição à concepção bancária, que mantém a oposição educador-educandos, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora e libertadora que supera essa contradição, fazendo-se dialógica. Inspirados nesse autor, podemos dizer que a educação que é libertadora, comprometida com a emancipação humana, é aquela que problematiza as relações dos homens com o mundo, e

difere daquela dita bancária, onde se pretende depositar os conteúdos na cabeça dos “não iluminados”. Daí, entendemos que um educador humanista, dialógico, progressista, tem sua ação identificada com a dos educandos no sentido da humanização de ambos. Ao problematizar, ao realizar essa ação de caráter eminentemente reflexivo, o educador realiza com seus educandos um ato de desvelamento da realidade, buscando a imersão crítica nessa realidade que deve resultar na emergência das suas consciências. Desse modo, segundo afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.68).

O diálogo aqui referido não se trata de uma conversa sobre futilidades, só para constar que houve troca de frases, comunicação, entre educador e educandos, nem tampouco, uma conversa com perguntas prontas feitas pelo professor que espera ouvir respostas adequadas ditas pelo aluno. E, por falar em aluno e professor, é oportuno, nesse ínterim, explicar que, ao longo desse texto dissertativo, estou utilizando o termo professor como sinônimo de educador, diferentemente de Freire que, de certa forma, refuta o uso do termo professor, preferindo referir-se ao par dialógico educador – educando. Também utilizo mormente o termo aluno para referir-me ao educando ou estudante, discordando da ideia erroneamente difundida de que etimologicamente⁹ a palavra aluno significa “sem luz”. Porém, o faço apenas por “força do hábito” devido à vivência cotidiana na escola, referindo-me ao professor como alguém que educa e aluno como alguém que é educado. Acato, portanto, o mesmo par dialético inspirado por Freire quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25). Adiantamos também que o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, responsável pela sistematização da proposta pedagógica e filosófica da educação interdimensional utilizada no Programa de Educação Integral, foi buscar em Freire a inspiração para enunciar seu conceito de educador, destacando:

O educador, por isso mesmo, nunca será apenas um educador. Será sempre, isto sim, um educador-educando. Alguém disposto a agir sempre como um ‘aluno insaciável’ e como um ‘professor incansável’ dos seus educandos, os quais, por sua vez, como nos ensina Paulo Freire, tornam-se, no interior desse mesmo processo, educandos-educadores (COSTA, 2008, p.10).

Entendemos, portanto, que a educação se processa entre educador e educando, não havendo amarras absolutas entre quem é educador e educando, ou na definição de quem

⁹ O termo aluno deriva-se do latim *alumnus*, que significa literalmente “afilhado”. A palavra *alumnus* é o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer “alimentar” ou “nutrir”. A ideia do termo, portanto, é de que o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/aluno/>, acesso em 16/09/2017.

aprende e de quem ensina nesse par dialógico, desde que se guarde a necessária responsabilidade do educador em assim reconhecer-se. Justifica-se, portanto, aquela definição do dicionário que diz que educação refere-se ao *ato ou efeito de educar(-se)*; quem educa alguém, também se educa.

Neste sentido, Freire (1989, pp.37 e 107; 1987, p.78) sustenta que a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação libertadora, e evidencia a imprescindibilidade do diálogo no ato de educar. Partindo de um contexto social qualificado como sociedade em transição¹⁰, em um cenário político nacional de ditadura militar, e focando suas reflexões acerca da educação no âmbito da alfabetização de adultos, Freire critica o que chama de educação bancária, como já referido anteriormente, e propõe a educação como prática de liberdade, problematizadora, questionadora, em um contexto social que considera constituído por opressores e oprimidos. A educação não teria como fim a ascensão dos oprimidos na escala social permitindo-lhes assumir os lugares dos opressores. A mobilidade social é algo questionável na ótica de uma educação libertadora, no sentido de que a educação deve permitir uma leitura do mundo, identificando o que deve ser transformado, para que o mundo, e nele os homens, vivam em paz, segundo princípios de liberdade dentro dos limites do respeito mútuo, às leis e à natureza, da ética e do sentido de coletividade.

Além disso, a leitura das palavras é antecedida pela leitura de mundo. O mundo que se interpõe no processo dialógico da educação, entre educador e educando, é o meio que deve ser mantido e, ao mesmo tempo, transformado pelo homem para que o próprio homem continue a poder habitá-lo. Nesse ponto de vista, o mundo não tem sentido sem o homem, pois é ele quem dá significado ao mundo existente; é ele quem faculta a consciência da existência do mundo. Entenda-se mundo, como o espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação, o mundo comum onde vivemos, onde fabricamos objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições e outros artificialismos; o mundo que é, além de material, social e cultural, e não apenas o planeta onde habitamos. Neste mundo desencadeia-se a existência humana, e, segundo Arendt (2016, p.9), três atividades humanas são constituintes do que chama de *vida activa*: trabalho, obra e ação. Há a atividade humana que se volta às necessidades vitais, como alimentação, proteção, moradia, reprodução, dentre outras. Atualmente, além dessas, há também as decorrentes dos estilos de vida, produtos culturais, emoções, imagens, sendo o ser humano forçado a trabalhar para atendê-las. Há também a atividade humana de construção de um mundo duradouro, que ultrapassa o suprimento das carências vitais, sejam elas biológicas

¹⁰ Para aprofundar sobre o tema sociedade brasileira em transição, consultar: Educação como Prática de Liberdade (Freire, 1989, pp.39 a 64).

ou não; de fabricação de artefatos, objetos de uso e espaços que, não sendo de uso imediato, podem ser úteis ao homem e garantir a estabilidade de um lar que não teria por natureza. Contudo, além do trabalho e da obra, ou seja, além de trabalhar e fabricar, é da condição humana o agir, e, conforme Arendt (2016, p.8), essa atividade “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Quando nasce, o ser humano é singular e traz em sua singularidade a novidade para o mundo que é sempre mais velho do que ele. Ele vive entre outros singulares, comunicando-se com os diferentes, convive, e suas ações, atos e palavras, ganham sentido nessa esfera que se estabelece entre as pessoas. Ao interpretar o pensamento arendtiano, Almeida (2011, p.23) comenta que “com suas ações, as pessoas constantemente criam e recriam o espaço-entre e, assim, estabelecem um *mundo comum* – lugar da política e das histórias humanas”. A ação, portanto, é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, e, correspondendo à condição humana da pluralidade, tem a finalidade em si mesma, não visa apenas satisfazer as necessidades vitais, como o trabalho, nem a fabricação de um produto, como a obra. Segundo Arendt (2016, p.9), a ação é a condição de toda a vida política.

Neste sentido, se considerarmos a educação como uma ação dialógica, educador – educando, conforme reflete Paulo Freire, é compreensível apontar o âmbito da ação que, segundo Arendt é a atividade política por excelência, como o campo da educação, pois o diálogo é ação que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria. Freire admite a politicidade da educação, vê a educação como um ato político. Parece haver coerência nesse pensamento. No entanto, Arendt separa radicalmente os domínios de educação e política, pois considera que a relação pedagógica abarca uma desigualdade entre alunos e professores, tanto no que diz respeito aos conhecimentos desiguais como também quanto à responsabilidade desigual frente ao processo educativo ou em relação ao mundo. Arendt situa o âmbito da educação como pré-político, pois, não sendo política no sentido estrito, também não se pode caracterizar a educação como uma atividade apolítica, tendo em vista que, conforme afirma Almeida (2011, p.38), “além do compromisso político da educação de introduzir os recém-chegados no mundo comum, há decisões – entre elas o conteúdo do currículo [...], o acesso e qualidade da educação – que devem ser preocupações públicas”.

Freire (1991, p.60) nos traz uma compreensão teórica da educação como ato político, da “educação como processo de conhecimento, da educação democrática dando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia”. Para o autor, a prática educativa

tem uma natureza que não permite que ela seja neutra, pois traz implícita uma diretividade, objetivos e sonhos, uma visão de mundo; ele chama de politicidade a qualidade da educação de ser política, e se questiona sobre a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza essa política. Contudo, Arendt, (1972, p.225) não admite que a educação possa desempenhar algum papel na política, “pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, ou seja, os adultos. Nesse contexto, somos levados a inferir uma total contradição entre as posições de Arendt e Freire, no que diz respeito à educação e política. Entretanto, consideramos que há complementariedade entre suas ideias, a depender das realidades e cenários onde os autores as desenvolveram. Arendt escreveu num contexto social onde as crianças eram alfabetizadas em seu tempo, por isso a coerência em dizer que “como não se pode educar adultos a palavra ‘educação’ soa mal em política, [...] e, quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (ARENDR, 1972, p.225). Freire, que escreveu em um contexto de adultos analfabetos, apresenta a educação justamente como ação política no sentido de fomentar a conscientização desses adultos quanto à realidade social e as possibilidades e necessidades de transformação. É propriamente a questão da conscientização um aspecto congruente entre o pensamento de Freire e de Arendt, pois, também ela, vê o papel da educação voltado à conscientização das crianças e jovens em relação à sua ação (âmbito da política, quando adultos), em prol da continuidade do mundo.

Este mundo, o herdamos dos nossos antepassados e deverá também ser cuidado pelos que virão depois de nós. Apoiados em Arendt (1972), podemos dizer que só é possível dar um significado ao mundo em que vivemos, na medida em que os homens tomarem consciência de que este mundo, além do espaço que nos rodeia, resulta de construções e artefatos fabricados para tornar viável a vida humana no meio da natureza. Esse espaço que é natural e construído, é também social e cultural, porque os seres humanos criam formas de convivência e de interação que ultrapassam a preocupação com a mera sobrevivência. Aí reside o papel da educação, que é própria do ser humano, e deve justamente preparar cada nova geração, desde a sua infância, a assumir a responsabilidade que os adultos e as gerações passadas tiveram de assumir antes dela. A educação, portanto, se inicia com o nascimento da criança, no seio da família, primeiro grupo de pertencimento e lugar onde ela deve encontrar abrigo e ser sustentada, e continua na comunidade e na escola, instituição criada pela sociedade com este fim.

Enquanto Arendt, distinguindo os conceitos de aprendizagem e educação, afirma que a educação tem fim, e, portanto, não tem sentido se falar em educação de adultos, Freire

reconhece os homens como seres inconclusos, inacabados, ao afirmar:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um quefazer permanente (FREIRE, 1987,p.73).

Como ser inconcluso, o homem vive uma realidade histórica igualmente inacabada. Sabedores de sua inconclusão, homens e mulheres buscam saber sempre mais, ao longo de suas vidas; esta é uma característica humana baseada na esperança. Além disso, a educação não pode ser considerada como algo pronto e acabado, pois deve ser continuamente repensada, tendo em vista as próprias transformações do mundo em sua continuidade. Não há dúvida de que a tarefa da educação é difícil e crítica. Sem negar as ideias de Freire, acolhemos também as de Arendt quando aponta que a educação é o campo no qual podemos tornar nossa ação significativa, considerando a novidade que cada geração traz consigo, e decidindo se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos (ARENDRT, 1972, p.247).

Entendo que a noção de educação como ato de amor está presente nas ideias de Arendt, ao enfatizar a responsabilidade dos adultos tanto em relação ao mundo como às crianças. A autora evoca o *amor mundi* que aponta ser a educação o ponto decisivo para o nosso amor às crianças e ao mundo, entendendo o possível mundo comum como um lugar eminentemente humano e humanizante (ALMEIDA, 2011, pp.14-15). Amor não apenas enquanto sentimento, mas, principalmente como atitude de dedicar tempo e trabalho na educação da criança e do jovem. Há uma imprescindibilidade quanto à motivação do ato de educar. Convém destacar a fundamentalidade do elemento amor, seja qual for o conceito considerado de educação. Também em Freire, o amor e a reflexão sobre a ação são aspectos importantes no ato de educar.

A educação existe porque existe o ser humano. Segundo Arendt (1972, p.234), “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, a qual é continuamente renovada por meio da chegada, pelo nascimento, de novos seres humanos. A existência dessas crianças recém-chegadas impõe a obrigação a toda sociedade humana de sustentá-las e educá-las. Igualmente, há uma dependência da espécie humana em relação à sua própria capacidade de reprodução biológica, sendo esta imprescindível a todos

os entes vivos, também aos seres humanos, tendo em vista a preservação da espécie. Inspirados em Costa, Bergamo e Lucena (In: SOUZA, 2016, p.297), podemos dizer que a reprodução humana sempre ocorreu e há de ocorrer e, caso não viesse a acontecer, implicaria no próprio desaparecimento da espécie e, por conseguinte, da sociedade humana e do mundo. Portanto, a criança tem que existir, apesar de não se manter por si mesma. Da mesma forma que a criança precisa ser sustentada, para existir enquanto ser humano, ela tem que ser também educada por adultos. Arendt (1972, p.223) alerta que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. No plano educacional, o jovem estudante está na situação da criança que, como o idoso, as instituições e o próprio Estado, existem, mas não produzem o necessário para sobreviver, vivem do excedente dos outros. Por conseguinte, neste plano, o jovem é autoinsustentável, precisa do adulto (pais, professores) neste processo (educação) que é sustentado pela sociedade. Neste caso, a educação deve fazer a criança, o adolescente, o estudante, perceber que um dia ela também vai crescer e assumir as responsabilidades que lhe são inerentes não só à vida privada, mas também à vida pública. E para isso, ela precisa de um modelo do que é ser um adulto responsável com o mundo público e com o bem comum. É por meio da educação que se pode pensar a constituição de um sujeito autônomo, capaz de empreender coisas novas, na difícil tarefa de transformação do mundo.

De um modo geral, relativamente à educação, Arendt parece propor essencialmente que se reflita sobre o que estamos fazendo; fazendo com as nossas crianças e com o nosso mundo. Esta é uma reflexão primordial quando se considera o papel do adulto na educação enquanto responsabilidade pelo mundo e pelos seres humanos. Pensar não é nada fácil! Ressalte-se, porém, que é a presença humana no mundo que permite a construção do próprio mundo e da história. O período de vida de cada pessoa, do nascimento à morte, é o tempo que lhe é dado para agir e refletir sobre sua ação no mundo, integrando-se a ele, educando-se para que o mundo que recebeu de seus antepassados possa acolher a vida dos seus próprios descendentes (DA SILVA, 2016, p.3; FREIRE, 1987, p.38). Assim, a tarefa da educação consiste em “conduzir os mais novos num mundo que já existe antes do seu nascimento e que permanecerá depois de sua morte, mas que precisa ser modificado por suas ações” (ALMEIDA, 2011, p.22).

Sobre educação e ensino, Arendt (1972, p.246) afirma que “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem instrução é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”. Porém, pode-se facilmente ensinar sem educar, como também, pode-se continuar a se instruir por toda a vida sem que, por essa razão, a pessoa se torne mais educada. Então, para educar as crianças e juventudes, apresentando o

mundo como ele é (presente e passado) e conscientizando-as sobre seu papel histórico no mundo, a sociedade criou uma instituição que é a escola.

Corroborando o que diz Vilela (2007, p.224), “é inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões”. Eu diria que esta é uma função não apenas da escola enquanto promotora da educação escolar, mas da educação enquanto esfera de formação da vida humana.

Neste contexto, as concepções de escola como instituição de educação e de cultura, consideradas no presente trabalho dissertativo, são tratadas na próxima seção.

2.2.2 Um olhar sobre Escola

Um conceito elementar colhido, novamente, no dicionário revela que escola é um “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo” (FERREIRA, 2001, p.281). No presente trabalho, queremos ampliar a noção de escola e extrapolar os limites do sentido de simples “estabelecimento”. Reconhecemos, porém, o ensino coletivo como uma característica basilar dessa instituição que surgiu no processo cultural civilizatório da humanidade como um local para onde iam as pessoas em seu tempo livre, para refletir¹¹. As primeiras escolas foram fundadas na Europa no século XII. Isso se considerarmos o modelo de escola que temos hoje, com um adulto como professor e crianças como alunos. Na Grécia antiga as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos¹². Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XIX e XX.

No Brasil, conforme Savianni (2013, p.31) “há uma estreita simbiose entre educação e catequese”. Ao chegarem ao país, os colonizadores portugueses encontraram uma população indígena onde “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANNI, 2013, p.38). Entrementes, Ferreira Jr. e Bittar (2005, p.36) nos informam que logo “após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os

¹¹ A palavra escola vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”.

¹² Informação disponibilizada por Luiz Fujita, no sítio <https://mundoestranho.abril.com.br/historia/qual-foi-a-primeira-escola/>, acesso em 30/09/2017.

rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializaria, depois, nos famosos catecismos bilíngues, em tupi e português". Os primeiros passos para a catequese e, por conseguinte, para a necessária alfabetização, foram dados nas casas de bê-á-bá (ou confrarias de meninos). A colonização do Brasil contou, portanto, com a colaboração das ordens religiosas: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos (SAVIANNI, 2013, p.41), e hegemonicamente, os jesuítas, que foram os primeiros professores no Brasil. As primeiras salas de aula em nossa terra foram criadas pelos jesuítas para evangelizar os índios, sendo a primeira escola primária brasileira fundada em Salvador, em 1549, pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Em 25 de janeiro de 1554, foi inaugurado o colégio jesuíta da Vila de Piratininga, data hoje comemorada como da fundação de São Paulo. A partir daí, a escola no Brasil passou por diversas fases e tendências mantendo uma estreita relação entre educação e sociedade. Para melhor compreender a atuação da escola é fundamental entender a história das tendências e ideias pedagógicas¹³, visto que nenhuma teoria ou método pedagógico é neutro, uma vez que se encontra arraigado no contexto histórico, cultural, econômico, político no qual é formulado.

Em Surubim, município onde está localizada a Escola Severino Farias, *locus* e foco dessa pesquisa, encontramos registro em Barbosa (2009, p.82), referente ao Professor Amadeu, ilustre português que esteve no vilarejo na década de 10, com seus ensinamentos. Porém, há uma concordância dos autores Barbosa (2009, p.34) e Barbosa (1995, p.66) quanto à primeira professora de Surubim, Maria Cecília Barbosa Leal, que instalou a primeira Escola oficial numa pequena sala na residência dos seus pais, nos idos de maio de 1908. Ao comentar sobre sua história de vida no início da formação urbana de Surubim, Barbosa (2009, p.39) refere-se ao Pe. Antonio de Lima Cavalcanti que, chegando à vila em 1918, ainda jovem e com “novos métodos”, presenteou a população com uma Escola paroquial. O mesmo Padre Lima trouxe para Surubim, em 1929, ano seguinte à emancipação política do município, as Irmãs de Nossa Senhora do Amparo. No dia 14 de julho desse ano, foi inaugurado o Colégio e Orfanato Nossa Senhora do Amparo, primeira denominação do atual Colégio Nossa Senhora do Amparo, um educandário pioneiro na cidade, sob a direção das religiosas. Poder-se-ia comentar que, também no município de Surubim, prevaleceu a simbiose entre educação e catequese, anteriormente referida por Savianni em relação ao país. Outras escolas foram criadas e construídas, na zona rural e urbana, e, em 17 de abril de 1960, foi inaugurado o Colégio Pio XII, entregue aos Irmãos Maristas. Foi esta escola que, em 1975, transformando-

¹³ Consultar *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* de Demerval Savianni (2013).

se por clivagem, como dito anteriormente, originou a Escola Severino Farias, que hoje fornece a ambiência necessária à estruturação do estudo de caso considerado nesse trabalho dissertativo.

Sendo não apenas um lugar físico, um “estabelecimento”, mas também um espaço social e cultural, a escola é definida por Tardif e Lessard (2013, p.55), também como “produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo”; é o lugar de trabalho dos agentes escolares. Mais que isso, como instituição cuja função situa-se na formação de cidadãos capazes de se inserir no mundo social, do trabalho e da cultura, a escola é o *lócus* da contradição, de inovações, de manutenções e de desafios. Neste sentido, é atravessada pelo conjunto de aspectos que impactam positiva e negativamente seus territórios como: o desenvolvimento técnico científico, a globalização, o aumento da violência, a revisão epistemológica de conceitos tradicionais, o deslocamento do lugar do saber: antes estocado nos livros, hoje digital e em rede, dentre outros.

Como na educação familiar, na educação escolar, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. Segundo Arendt (1972, p.238), “a escola não é de modo algum o mundo, nem deve ser tomada como tal; é antes a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar”, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, ou seja, o mundo público, que impõe a escolaridade. Assim, conforme Arendt (1972, p.239), ainda que não seja verdadeiramente o mundo, a escola o representa de certa forma, relativamente à criança. Neste aspecto, Arendt se coloca a favor da autoridade na sala de aula e sua visão educativa é assumidamente conservadora, não no sentido de ser favorável ao professor autoritário ou que a escola seja um agente da manutenção da ordem estabelecida. Pelo contrário, acredita que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo, e afirma que “o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDR, 1972, p.241). Porque o pensamento de Arendt (1972, p.235) refere-se ao perigo do mundo em relação à criança como também da criança em relação ao mundo, ou seja, a criança precisa de ser protegida das coisas do mundo, mas representa perigo se não for educada para manter o mundo para as próximas gerações. Vê-se aí o sentido de coletivo e de sustentabilidade. Assim, na escola o aluno deve obter os conhecimentos que ainda não tem. Porém, na visão de Arendt (1972), este não é

apenas um processo de aprendizado, mas de preservação do mundo, entendido como a cultura em sua totalidade.

Reconhecemos que a escola é o âmbito do sistema educacional no qual acontecem efetivamente os processos mais importantes; é na escola onde o ensino e a aprendizagem sistematizados e intencionais devem, de fato, acontecer. Entretanto, a escola é mais que isso, e concordamos com Freire (1991, p.16) quando anuncia que “a escola não é apenas um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”. As ideias de Freire nos levam a pensar a escola como o espaço onde se dá o diálogo entre os homens, mediatizados pelo mundo e ensejando a necessidade de transformação do mundo. Não obstante, a escola tem sido campo de confluências e embates não apenas ideológicos e de poder, mas também metodológicos e, até mesmo, culturais.

A disputa ideológica ocorre, em primeiro nível, no âmbito das instâncias definidoras das bases organizacionais do sistema educacional, ao deliberar sobre a formulação das políticas públicas, as quais são pensadas para serem cumpridas, mas, na prática, nem sempre são executadas. As políticas são formuladas por quem não está inserido na realidade escolar; isso limita a compreensão e o pensar de quem as elabora. O elaborador das políticas não pode se colocar fora do processo educacional, sob pena de não atender às reais demandas do público, voltando-se a interesses outros, inclusive ideológicos; daí a importância de se compreender e considerar, como se tenta fazer nesse trabalho, as interpretações dos professores sobre os efeitos das políticas no contexto escolar. Entretanto, apesar de a escola estar subordinada à padronização das políticas públicas pelo Estado que as elabora, apesar de não ser na escola onde se definem as políticas educacionais e os currículos, percebemos que a instituição escolar é necessariamente um espaço de disputa ideológica, visto que é no “chão da escola” onde se delineia a ação humana de realizar ou não, e de que forma realizar, muitos aspectos estabelecidos numa política educacional. É nessa arena onde homens e mulheres, incluindo não só os professores, arquitetam, concebem e executam o projeto pedagógico de cada escola. E, segundo Freire (1991, p.44), “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde”. Desse modo, podemos dizer que Freire considera a escola como um espaço político para a organização popular.

Sobre as questões metodológicas, estas decorrem da priorização do “como” ensinar, que assume muitas vezes ares de solução para todos os males da educação, em detrimento do “o que” ensinar, ainda que, sendo uma questão de estruturação do pensamento o “o que” anteceda o “como”. A referencial fundamentalidade do “o que” ensinar, no processo

educativo, contempla necessariamente um conteúdo ético, originário da compreensão de que a continuidade da existência do mundo depende de cada geração. A essencialidade do conteúdo a ser trabalhado na escola é referenciado tanto por Freire quanto por Arendt.

Ao referir-se à impossibilidade de, em qualquer tempo, ser desenvolvida uma prática educativa sem conteúdo, Freire (1991, p.45) entende que à prática educativa, concerne um objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e *aprendido*, para poder ser aprendido pelo educando, e afirma que “a questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar.” Contudo, uma escola que se dedica ao ensino de forma séria e competente, não é obrigatoriamente uma escola triste e sisuda. Diversamente, Freire nos ensina que:

O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. (FREIRE, 1991, p.37).

Aí entra o papel do “jeito de fazer” a aula, as metodologias utilizadas pelo professor, que Freire aponta, devem estar baseadas no diálogo e na leitura do mundo, em busca da conscientização dos sujeitos. Freire (1991, p.24) sugere “uma escola democrática em que se pratique a pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez”. O autor propõe, então, uma escola onde se ensine a “pensar certo” ensinando necessariamente os conteúdos.

Também disputas culturais ocorrem, uma vez que a escola acolhe sujeitos de diferentes perspectivas culturais. O papel da escola, de educar para valores e princípios além de conhecimentos, possibilita enxergar na diversidade dos alunos que atende uma grande oportunidade para a ação do professor enquanto agente de transformação da sociedade. A escola é lugar de muitas culturas e este campo de atuação empreende-se como espaço de interculturalidade, favorecendo a possibilidade de humanização, incluindo o respeito e a alteridade, promovendo a construção das identidades, percebendo e valorizando as diferenças de forma positiva.

Para Freire (1991, p.16), a escola é um espaço de organização política das classes populares, e deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. Assim, sendo a escola um espaço de

ensino e aprendizagem, “será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência”.

Atualmente a escola se defronta com a missão hercúlea de educar tendo em vista os dilemas da sociedade contemporânea, as necessidades da educação cidadã, as quais trazem para o seu interior demandas como a questão racial, violência, identidade de gênero, preconceitos, modelos diversos de família, dentre outros. Como já referido, a escola se insere em um cenário de intensas transformações socioculturais e a sociedade contemporânea coloca para ela inúmeros e imensos desafios que a provocam quanto à sua função, como também quanto ao papel do professor em sala de aula. A escola não pode ignorar estas mudanças, apesar de continuar trabalhando um currículo que, na grande maioria das vezes desconhece estes aspectos. Ademais, considerando a educação e, por extensão, a escola, como recurso de redução da pobreza, violência e exclusão social, como sugerem as agências internacionais multilaterais, percebe-se que os objetivos assistenciais tendem a prevalecer aos da aprendizagem e “a função social da escola passa a ser a socialização e a convivência social em detrimento da aprendizagem dos conteúdos” (LIMA e PERRUDE, 2017, p.13176). Dessa forma, a escola tem assumido a realização de tarefas que antes não eram suas, “aceitando a disciplinarização de outras esferas da vida, da saúde, da segurança, da família, do trânsito, apresentando-se como instância salvadora de todos os problemas sociais através do discurso da cidadania” (NÓVOA, 2009 apud DUARTE, 2015, p.14). É oportuno assinalar que, nesse contexto, Nóvoa (2012, p.16) chama a sociedade às suas responsabilidades na educação, situando a “importância de uma escola mais modesta, no quadro de um espaço público da educação”.

Segundo Nóvoa (2012, p.15), “o conceito de educação integral contribuiu para o ‘transbordamento da escola’, para uma escola que foi assumindo um excesso de missões e tarefas, com grande dispersão de projetos e atividades”. Baseados no autor, podemos citar algumas dessas missões, como por exemplo: a proteção do ambiente, a preservação do patrimônio cultural, o combate às drogas, cuidados com a saúde e educação sexual, educação alimentar, consumo consciente, combate aos maus tratos e violência doméstica, prevenção da delinquência juvenil, dentre outras. E, neste contexto, “o docente é e se percebe sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.64). Além de realizar o trabalho docente, os professores são cada vez mais responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas, ao mesmo tempo em que a escola (especialmente os professores) é cobrada pela educação integral dos estudantes. Entendendo como educação integral, não apenas em tempo integral,

mas aquela que contempla o ser humano em sua totalidade, não somente na dimensão cognitiva como também nas dimensões afetiva, social, produtiva. Esses são aspectos diretamente relacionados com a política considerada nesta pesquisa.

Com o argumento de enfrentar os desafios da educação é que são elaboradas e implementadas pelo Estado as políticas públicas, tema explanado na próxima subseção.

2.2.3 Sobre Políticas

Do ponto de vista etimológico, política pública refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território, pois “política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis* (OLIVEIRA, p.1).

Quanto à concepção de política, Falsarella (2013, p.256) aponta alguns conceitos acadêmicos vigentes, tais como: “arte de governar conquistando consensos, convivência entre diferentes ou, ainda, ação organizada de grupos sociais para alcançar fins coletivos”. Entretanto, convém destacar que é difícil se chegar a um consenso quanto ao conceito de política, “uma vez que toda ação política envolve disputa por diferentes interesses, alguns postos a serviço das condições gerais de vida da população, outros mais voltados a interesses particulares, empresariais ou corporativistas” (FALSARELLA, 2013, p.256). Já a palavra “pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo” (OLIVEIRA, s/d, p.1). Contudo, contemporaneamente a expressão política pública tem tomado dimensões mais amplas haja vista o avanço das condições democráticas em várias partes do mundo e a diversidade de arranjos institucionais de governos. Assim, pode-se pensar que, no processo de elaboração das políticas públicas, os governos procuram traduzir os seus objetivos por meio da implementação dos programas e ações, buscando as mudanças desejadas no mundo. As políticas públicas, portanto, resultam da atividade política envolvendo várias decisões e pleiteando diversas ações estratégicas tencionando alcançar os objetivos pretendidos; integram um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos no sentido de alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos. O conceito de política pública proposto por Azevedo (2003, p. 38, citado por OLIVEIRA, s/d, p.2) diz que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

A princípio, podemos considerar, conforme Ferreira e Nogueira (2016, p.18), que “política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e

objetivos legais com a realidade local”. Portanto, faz-se evidente a vinculação da escola com as políticas públicas educacionais, visto que é na escola onde se apresenta esta realidade a ser atingida, sofrendo, a escola, direta ou indiretamente os reflexos decorrentes da implementação de tais políticas.

Sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, convém assinalar as impressões de Duarte (2015, p.202), ao comentar que “os anos de 1990 representam um divisor de águas para a educação brasileira e mundial”. Isso porque documentos produzidos por instituições, especialmente o Banco Mundial, e ações de financiamentos vinculados à disseminação do ideário neoliberal exerceram um importante papel na definição das políticas para a educação de diversos países, o que acabou culminando em uma série de reformas. Um marco importante das reformas educacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia em março de 90, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. Contudo, já na década de 1980, as ideias de modernização, eficiência e redução dos aparatos governamentais, uma redução do papel do Estado na esfera econômica própria do neoliberalismo, começaram a ser assumidas pelos Estados em um movimento de reforma, tendo em vista que, conforme nos informa Zannardini e Batista (s/d, p.1), “o processo de industrialização, a revolução tecnológica e a globalização exigiram mudanças nas relações de trabalho existentes até a década de 1980”. Entretanto, Frigotto (2003, p.59) ressalta que “o que existe, na verdade, é uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem sucedido período de acumulação capitalista”. Essa crise, no entanto, é atribuída ao Estado que, segundo Frigotto (2003, p.79), na visão dos neoconservadores, exerce uma excessiva intervenção e agigantamento, requerendo como tratamento corretivo a volta da “regulação” do mercado e as políticas monetaristas, de acordo com o ideário neoliberal. Inspirados em Frigotto (In: GENTILI, 1995, p.83), podemos dizer que “a ideia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”.

O neoliberalismo ou estado neoliberal são termos empregados para designar um novo tipo de estado, vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá (TORRES, In: GENTILI, 1995, p.113). Portanto, a reforma do Estado não foi pauta apenas no

Brasil, pelo contrário, o Brasil se envolveu num movimento mais amplo de reformas capitaneadas pelos agentes financeiros, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo. Não obstante, o processo de Reforma do Estado Brasileiro tem início no governo Collor de Melo, mas é a partir de 1995, que se consolida, no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo Bresser Pereira o Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), ministério hoje extinto. A proposta do ministro Bresser Pereira sugere um modelo de Estado para atender as novas demandas do mercado de trabalho e as exigências da elite dominante, ou seja, as demandas da globalização e do capitalismo. Segundo Zannardini e Batista (s/d, p.1), “uma máquina estatal que enfatiza as privatizações, com intuito de substituir a ‘administração burocrática’ pela ‘administração gerencial’, como forma de garantir o crescimento econômico”. Nesse cenário, as políticas sociais e, principalmente as educacionais passam a atender as diretrizes sugeridas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

O Banco Mundial transformou-se, a partir das décadas 70/80¹⁴, no organismo internacional com maior visibilidade no panorama educativo global, na principal agência de assistência técnica em matéria de educação, oferecendo “uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas - para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do 1º grau dos países em desenvolvimento” (TORRES. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.125). Tratando-se de uma instituição financeira, o Banco Mundial tem, de acordo com Torres (In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.138), suas propostas para a educação “feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica”, tendo, portanto, como critérios a eficiência, a eficácia e a produtividade, ou seja, a razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação do educador com a formação voltada para a elevação da condição humana.

Recorrendo a Torres (In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.183), podemos dizer que, “na ótica do Banco Mundial, a formulação de políticas consiste na identificação e aplicação das políticas tecnicamente ‘corretas’, o que leva à diminuição da importância das condições reais e específicas de implementação”, sejam elas políticas, sociais, culturais, ou organizativas, levando-se em consideração unicamente as condições econômicas. Considerando ainda as proposições de Fonseca (In: GENTILI, 1995, p.169) destacamos uma

¹⁴ Em 1980, o Banco Mundial publicou seu primeiro documento de política para o setor educativo. Ver: O Banco Mundial e as políticas educacionais (Torres. In: Tommasi, Warde, Haddad, 1996, p.129).

diretriz política de crédito e assistência à educação do Banco Mundial, voltada à necessidade de criação de “padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países”.

As mudanças na educação, no contexto da reforma do Estado, norteadas pela lógica capitalista, pressupõem que a educação escolar funcione como um importante instrumento de introdução dos países no mercado internacional. A escola, então, passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, e é comparada a uma empresa (TORRES. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.140). Nesse sentido, podemos já adiantar uma concordância com Fonseca (In: GENTILI, 1995, p.170), em sua análise de que o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial é “um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualificativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação”.

O objetivo da reforma do Estado era tornar a administração pública mais eficiente e oferecer ao cidadão serviços públicos de melhor qualidade, por meio de estratégias que melhor viabilizassem a inserção da lógica do setor privado no âmbito público. Para atingir essa pretendida eficiência, impunha-se a descentralização de certas atividades executadas pelo poder público, que poderiam ser mais bem executadas supostamente pelo setor privado. Assim, no bojo da reforma do Estado, assumida pelo país com o Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRAE), documento redigido pelo MARE, em 1995, como anteriormente referido, passa-se a adotar uma administração pública gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada, baseada em conceitos de administração, competitividade, produtividade e eficiência, conceitos esses tomados também para a área da educação, conforme os documentos e recomendações do Banco Mundial. Dentre as medidas implementadas estão o incentivo à realização de parcerias entre a esfera pública e o setor privado, avaliações externas, medidas de corresponsabilização e *accountability*.

Embora já viesse sendo preparado desde 2003, o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE) foi lançado em maio de 2006, pelo Ministro Paulo Bernardo do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), para ser executado até 2011, dando assistência técnica aos Estados e ao Distrito Federal. O PNAGE foi elaborado envolvendo três atores em seu fluxo de execução: o MPOG, o BID e a Caixa Econômica Federal (CEF), com o objetivo de melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos

Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público¹⁵. Portanto, a reforma gerencial do Estado, no Brasil, abriu espaço para que os governos estaduais e municipais também promovessem suas reformas.

Em Pernambuco, num primeiro momento, com o Governo Miguel Arraes de Alencar (1995 a 1998), houve resistência a essa perspectiva político-ideológica. Porém, Jarbas Vasconcelos eleito para o governo estadual, gestão 1999 a 2002, efetivou o alinhamento à política, de inspiração neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Desde 1999, no início da primeira gestão Jarbas Vasconcelos, já estava sendo concebida a Reforma Administrativa em Pernambuco, e, no ano de 2003, na segunda gestão Jarbas (2002 – 2006), o Estado aderiu ao PNAGE federal por meio do Programa Nacional de Apoio e Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE). Em praticamente todas as esferas da administração estadual verificou-se a tendência de reduzir a intervenção do Estado em prol da iniciativa privada, o que foi facilitado pela reforma do aparelho estatal. Assim, na área educacional, por exemplo, a efetiva participação de empresários do setor privado na reforma do Ginásio Pernambucano, que se tornou um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, encontrou ambiente favorável à implantação da perspectiva gerencialista na educação do Estado de Pernambuco.

Recorrendo às contribuições de Cavalcanti (2011, p.75), podemos dizer que a Reforma do Estado Gerencial chegou a Pernambuco por meio do governo Jarbas Vasconcelos, que normatizou todo o referencial legal da reforma administrativa com o PNAGE-PE, e teve continuidade no governo Eduardo Campos, que estabeleceu o Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco (PMGP), envolvendo especialmente as áreas de segurança, saúde e educação. Implementado em 2007, no primeiro mandato do governador Eduardo Campos, o PMGP, na área de educação, é um programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão¹⁶. Benittes (2014, p.79) nos informa em sua pesquisa sobre a política de ensino médio no estado de Pernambuco, que o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) é um programa derivado dos direcionamentos do PNAGE, financiado pelo Banco Mundial, fundamentado na filosofia básica de reconstrução do Aparelho do Estado, tendo por eixo norteador o princípio da

¹⁵ Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/apresentacao> Acesso em 5 out 2017.

¹⁶ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69> Acesso em 5 out 2017.

Administração Pública Gerencial e as ideias-forças “atendimento ao cidadão” e “foco em resultados”.

A conjuntura política no início da primeira gestão de Eduardo Campos, em 2007, tendo ele forte apoio do governo federal e ampla maioria da Assembleia Legislativa do Estado, sinalizava um cenário propício e oportunidade histórica para promover mudanças a partir do poder executivo pernambucano. A captação de investimentos em infraestrutura e na capacidade produtiva das diversas regiões do Estado, que impulsionaram a economia estadual prenunciava um perfil econômico favorável ao desenvolvimento, argumento utilizado para justificar a exigência de trabalhadores mais qualificados para ocupar os postos de trabalho gerados com os novos investimentos na economia pernambucana. A agenda da reforma da educação surge, então, visando adequá-la às demandas do setor produtivo e à necessidade urgente de investimentos na educação básica e profissional, como também em ciência e tecnologia, como um fator de ampliação da competitividade e sustentabilidade para o desenvolvimento da economia pernambucana. (SILVA, 2013, p.3).

Além disso, a posição do Estado, no *ranking* do IDEB¹⁷, dentre os piores do país foi tomado como justificativa para a reforma da educação em Pernambuco, que começou a ser implementada, já em 2007, no âmbito do Programa de Modernização da Gestão Pública. Como dito anteriormente, esse programa abrangia as Secretarias de Saúde, Segurança e Educação, fazendo parte do projeto de governo, um plano estratégico mais global, o Todos por Pernambuco, que levou à definição de um mapa da estratégia. Foi instaurada então, uma política de estado focada nos resultados, e, para a rede estadual de ensino, um sistema de responsabilização educacional.

Neste contexto, tendo como foco a melhoria dos indicadores educacionais, sobretudo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram implementados na rede sistemas de acompanhamento englobando atividades gerenciais focadas no desenvolvimento de processos-meios que interferem na melhoria da aprendizagem dos estudantes, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) se confirma como um índice oficial consolidado a partir de 2008, quando o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) passou a ser aplicado anual e sistematicamente na rede estadual de ensino como uma avaliação institucional externa.

¹⁷ O Estado de Pernambuco encontrava-se em 21º lugar no *ranking* do IDEB – ensino médio, no ano de 2007.

Dessa forma, abre-se espaço na área educacional, para a adoção de um modelo de gestão administrativa advinda do setor privado. Insere-se nesse contexto, o modelo de gerenciamento da educação pública para o Ensino Médio Integral que foi traçado, inicialmente, pelas empresas que participaram da reforma estrutural do prédio do Ginásio Pernambucano, capitaneado pelo Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE), como poderemos verificar nas sessões a seguir.

2.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nessa seção, buscamos contextualizar as políticas de educação integral no bojo da reforma do estado brasileiro, até chegar à reforma educacional em Pernambuco com a implantação do Programa de Educação Integral como política pública de ensino médio no Estado. Trazemos também para o debate alguns conceitos de educação integral contrapondo concepções de diferentes vertentes ideológicas, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a análise dessa temática.

Na esteira das análises de Torres (In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.169), tendo como referência central o documento¹⁸ de política educativa produzido pelo Banco Mundial em 1995, verificamos que “existe consenso em que o tempo destinado à instrução dentro do equipamento escolar é uma das variáveis que diferencia notoriamente os sistemas escolares dos países industrializados daqueles em desenvolvimento”. No entanto, a autora pondera que “sem uma reforma profunda do currículo, dos métodos e dos estilos de ensino, mais tempo de instrução pode significar unicamente mais tempo do mesmo ensino” (TORRES. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.170). Além disso, aumentar o tempo efetivo de ensino exige mudanças complexas tanto dentro como fora da escola, pois não apenas fatores institucionais, mas também históricos, organizacionais e culturais, interferem numa nova configuração do ensino. Esses aspectos fazem-se presentes também nas declarações dos professores entrevistados, analisadas em capítulo posterior. Na mesma linha de pensamento, Torres (In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.170) argumenta que “não é tanto na quantidade como na qualidade das interações que se dão no equipamento escolar e na sala de aula, especificamente, que existe uma possibilidade de uma aprendizagem relevante e significativa”. Essa assertiva tem sentido para os professores entrevistados, o que

¹⁸ *Priorities and Strategies for Education: a World Bank Sector Review* (Prioridades e Estratégias para a Educação: Estudo Setorial do Banco Mundial. O documento de 1995 sintetiza os principais estudos sobre educação publicados pelo Banco Mundial posteriores ao documento de política setorial de 1980. (TORRES. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.125)

veremos posteriormente, quando se referem a esse aspecto. Também Freire (1991), ao responder sobre o que acha da escola em tempo integral, faz a seguinte afirmação:

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto, a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador – educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. [...] A designação *tempo integral* em si não faz milagres. É preciso saber o que fazer do tempo... (FREIRE, 1991, p.54).

Com isso, Freire não quer dizer que a educação escolar deve ser obrigatoriamente em tempo integral para que possa alcançar seus objetivos. Relativamente à citação acima, ele chama a atenção que é preciso saber como usar produtivamente esse tempo. Freire (1991, p.54) diz ainda que “só a partir, me parece, de um limite mínimo de tempo para a prática escolar é possível pensar em como usá-lo de forma produtiva. Esse tempo, para mim, é de quatro horas”, desde que a escola desenvolva um trabalho sério não estragando o tempo de a criança conhecer.

O tema educação integral não é novo. Gadotti (2009, p.21) revela que este é um “tema recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chama-la de ‘omnilateral’. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas”. No Brasil, de acordo com Dutra (2014, pp.36-39), as primeiras propostas de escola integral resultaram das ideias da Escola Nova, que ganharam destaque após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. As experiências mais significativas de implementação da educação em tempo integral no Brasil vão desde as Escolas Parque¹⁹ de Anísio Teixeira, em 1950 na Bahia, e os Centros de Educação Elementar em Brasília, em 1960, passando pelos anos 80 com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em municípios de São Paulo.

Quanto às políticas públicas nacionais, o debate acerca da educação integral assumiu maior ênfase em 2007, quando foi instituído, pelo MEC, o Programa Mais Educação, oficializado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007). Esse Programa visa apoiar atividades sócio educativas, no contraturno escolar de turmas do ensino fundamental, constituindo-se em uma estratégia do Ministério da Educação, para a construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino no Brasil, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias. Além disso, prevê também a expansão dos territórios educativos por meio de parcerias estabelecidas pelas redes

¹⁹ A única construída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

de ensino com a sociedade e equipamentos públicos, redimensionando a visão de tempo e espaço escolares, como preconiza o Decreto Nº 7.083, de 27/01/2010, que regulamenta e dispõe sobre tal Programa.

O Programa Mais Educação está voltado aos estudantes em situação de fragilidade social, assumindo que a “situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série, e em última instância, para a reprovação e evasão escolares” (BRASIL, 2009, p.11). Por meio da articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, o Programa se constitui numa “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” (BRASIL, 2009, p.25). Com isso, evidencia-se a atribuição à escola de uma função protetora, socializadora, além de sua função educadora, sinalizando para uma mudança nos objetivos escolares. Com esse múltiplo desafio de educar, proteger, socializar, superar a pobreza, no âmbito 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” (BRASIL, 2009, p.17). Nesse contexto, a educação encontra-se atrelada a uma política de enfrentamento à pobreza, corolário presente nas orientações dos organismos internacionais multilaterais, que consideram “a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza” (TOMMASI, In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.195). Assim, retomamos a imprescindível discussão acerca da reforma do estado, a partir do modelo neoliberal, pois, segundo Lima e Perrude (2017, p.13170), “as reformas decorrentes acarretaram mudanças nas políticas sociais, com implicações principalmente na área educacional sustentando os modelos de educação integral”.

Pela Portaria MEC nº 1.144/2016, foi criado o chamado Programa Novo Mais Educação, que é regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, sendo uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O propósito parece ser o avanço dos índices nos exames externos que avaliam língua portuguesa e matemática, em detrimento dos objetivos escolares de formação humana.

O ensino médio, no que concerne à implementação da educação integral, foi contemplado com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, a primeira iniciativa de implementação de um programa nacional que objetiva o aumento do tempo do

estudante de ensino médio na escola. O programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC, 2009), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A edição atual do Programa é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (FNDE, 2016), e está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) previstas pelo ProEMI devem ser elaboradas pela escola e estar alinhadas com os seus projetos político-pedagógicos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (MEC, 2012).

Tendo em vista as políticas públicas vigentes, a educação integral e a escola em tempo integral são temas contemplados no Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). Esta ampliação do tempo, segundo Zanardi (2016, p.84), “tem por objetivo, ainda de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”.

Quanto ao conceito de educação integral, não se pode dizer que há um consenso formado em torno de um único ponto de vista. A própria concepção de educação apresenta variações a depender das vertentes de pensamento consideradas. A educação pode acontecer em vários lugares contemplando o ensino de diversos saberes, e não apenas na escola sob o comando do professor ensinando determinados conteúdos. Portanto, a educação integral não se restringe àquela ofertada em tempo integral, mas a que considera o homem em sua totalidade, conforme destaca Gadotti (2009, p.29), “a educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Contudo, concordamos com o mesmo Gadotti (2009, p. 33) quando se refere às diversas concepções e experiências em educação integral, afirmando que elas “têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

Na concepção multissetorial de educação integral, a educação pode e deve se fazer fora da escola pela “articulação de ações envolvendo diferentes órgãos e aparece inclusive em

projetos do governo federal” (CAVALIERE, 2007, p.1029). A escola de tempo integral pode ter, segundo Cavaliere (2007), uma conotação assistencialista, ou seja, visa suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola, para os desprivilegiados, que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Na concepção autoritária, a escola é vista como prevenção ao crime, na perspectiva de que é melhor que o jovem, cuja formação está voltada para o trabalho, esteja na escola do que na rua. A escola de tempo integral, na concepção democrática, busca a emancipação do cidadão, cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas. Ainda de acordo com a autora (2007), existe uma polissemia do conceito de educação integral, trazendo uma ideia de educação ampliada nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, que vai além da cultura escolar. Nessa vertente, podemos nos referir à ampliação dos territórios educativos por meio da “descoberta” e usos dos equipamentos públicos ou de parcerias estabelecidas com espaços privados. Portanto, “falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis relativas ao tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e ao espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009, p.18).

À luz das análises de Zanardi (2016, p.88), podemos dizer que “território [educativo] se vincula à proposta freireana de educação quando defendemos a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação”. O autor defende que “a educação integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação” (ZANARDI, 2016, p.87). Para além da educação bancária e reprodutivista, numa visão freireana, a escola e a educação devem proporcionar às pessoas o “ser mais” e o “saber mais”, em um movimento de partilha, diálogo e encontro dos sujeitos no mundo e com o mundo, que através da palavra, pronunciam sua realidade. Além disso, nesse aspecto, Freire aborda o conceito de cidade educadora²⁰, considerando que, segundo Gadotti (2009, p.40), “a cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento”, dispondo de várias possibilidades educadoras. Inferimos que, para Freire, o primeiro livro de leitura é o mundo; qualquer mundo, local ou global, como a cidade ou o bairro, por exemplo. Ao analisar os conceitos de educação integral e cidade educadora, que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade, Gadotti (2009, p.63) destaca que “para a

²⁰ Sobre o conceito e exemplos de experiências de cidade educadora, consultar: Educação Integral no Brasil: Inovações em processo (Gadotti, 2009) e A Educação na cidade (Freire, 1991).

escola ser integral, integradora e integrada na cidade, ela precisa considerar o potencial educativo da cidade”.

A educação integral requer, segundo Gadotti (2009, p.41), o princípio pedagógico da integralidade, onde o ensino de qualquer disciplina ou componente curricular não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. O autor ainda argumenta que o conceito da “integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”. Não se refere só ao horário integral, mas à possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc. Contudo, não se quer, nesse caso, indicar a educação integral como complementação da cultura elaborada que tipicamente é trabalhada na escola, dicotomizando as atividades em curriculares e extracurriculares, realizadas cada uma em um turno de aula.

Os objetivos da escola em tempo integral nos parecem ser próprios da educação em si, porque prescindindo do qualificativo integral, a educação atinge o ser humano por inteiro. Como afirma Gadotti (2009, p.37), os objetivos da escola de tempo integral “são objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral. [...] Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos”.

Tanto Gadotti (2009) como Zanardi (2016) discutem a importância do legado freireano para a educação integral e sua atualidade frente aos novos desafios educacionais. Para Zanardi (2016, p.104), “uma educação problematizadora e dialógica, em que a pergunta e a realidade sejam fundamentos para o desenvolvimento do projeto curricular” não pode ser descuidada numa proposta de educação integral.

E foi declaradamente em Freire e na Paideia grega onde Antonio Carlos Gomes da Costa foi buscar a inspiração e os princípios filosóficos para elaborar os fundamentos da educação interdimensional, proposta filosófica e metodológica que embasa o Programa de Educação Integral, a política de educação para o ensino médio de Pernambuco.

Na próxima subseção são tratados os aspectos históricos, conceituais e políticos do Programa de Educação Integral, a política implementada na Escola Severino Farias.

2.3.1 Programa de Educação Integral - uma política estadual de educação

Em Pernambuco, conforme Dutra (2014, p.41), a história da educação integral no ensino médio inicia com a restauração do Ginásio Pernambucano (GP) nos aspectos físico,

estrutural, pedagógico e de gestão, por meio da mobilização da iniciativa privada estabelecendo uma parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO). Esses dois órgãos, o ICE e o PROCENTRO, foram criados para viabilizar a parceria público-privada necessária à implementação legal das reformas estruturais e normativas previstas para a restauração do GP e para conduzir e acompanhar todo o processo. O ICE, instituição privada sem fins lucrativos, tinha a missão de “mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão” (MAGALHÃES, 2008, p. 10). O PROCENTRO, órgão da Secretaria Estadual de Educação, criado por meio da Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004 e atualmente extinto, era responsável pelo planejamento e implementação dos Centros. O objetivo seria o desenvolvimento de “uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes” (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

O processo que se instaurou no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com imbricação entre setor privado e setor público, tem suas raízes na reforma gerencial do Estado e ocorreu não sem polêmicas e resistências. Na pesquisa realizada por Leite (2009, p.122), percebemos “que um novo modelo de gerenciamento da educação pública para o Ensino Médio foi traçado pelas empresas que participaram da reforma estrutural do prédio do Ginásio Pernambucano, capitaneado pelo ICE”. Assim, abriu-se espaço para a adoção de um novo modelo de gestão administrativa proveniente do setor privado, na educação pública. Um modelo que já carrega contradições, uma vez que, na educação, não estamos falando de particularidades, mas de algo que nasce no coletivo, devendo manter permanentemente esse sentido público, comum e genericamente humano. Esse modelo foi replicado nos demais Centros de Ensino Experimental criados até o ano de 2006. Portanto, a criação do CEEGP em 2004, de acordo com o Decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003, marca o início da experiência de educação integral para o ensino médio em Pernambuco. Em 2005, pelo Decreto nº 28.069/2005, foi criado o Centro de Ensino Experimental de Bezerros e, pelo Decreto nº 28.436/2005, mais 11 (onze) Centros Experimentais foram criados em diferentes cidades. Em 2006 havia treze Centros Experimentais, e, em dezembro deste ano foram inaugurados, conforme Decreto nº 30.070/2006, mais sete, totalizando, em 2007, vinte Centros Experimentais em funcionamento em todo o Estado.

É oportuno destacar que até 2006 vivenciava-se, em Pernambuco, a gestão do ex-governador Jarbas Vasconcelos, cuja visão, alinhada ao modelo neoliberal, favoreceu a formulação de parcerias público-privadas, como a que resultou na reforma do GP em seus aspectos estrutural, metodológico e de gestão. Respaldados em Henry (2011, p.81), podemos afirmar que “a filosofia que inspirou o modelo de gestão do CEEGP e do PROCENTRO foi baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). De sua adaptação, surgiu a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese)”. A Tese é apresentada nos documentos elaborados para a implementação da experiência do CEEGP mais como “consciência e postura do que como método de gestão. [...] Adota como princípio fundamental a educação de qualidade como o negócio da escola”. (HENRY, 2011, p.82).

Em 2007, o governador de Pernambuco Eduardo Campos rompeu o convênio da parceria público-privada com o ICE, mantendo, entretanto, no que diz respeito à gestão, as mesmas diretrizes da Tese que, novamente adaptada ao contexto escolar, passou a ser chamada de Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação – Gestão e Resultados (TEAR). Segundo Lima (2010, p.22), “teoricamente, TEAR é um instrumento de gestão, planejamento e resultados. [...] É mais que uma ferramenta, é uma filosofia de gestão, onde o planejamento estratégico está nela contido e o resultado como objeto das ações”.

Em 2008, foi criado o Programa de Educação Integral, pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), e o Programa que antes tinha caráter público-privado e efetivamente experimental, foi transformado em política pública consonante com a meta de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do ensino médio proposta pelo governo estadual. A partir da implantação do Programa de Educação Integral os antigos Centros de Ensino Experimental foram transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio, administradas totalmente pelo poder público estadual, porém, mantendo a visão e princípios do gerencialismo.

No contexto de implementação do PMGP-ME, foram eleitos para a Secretaria de Educação, segundo Dutra (2014, p.23), dez eixos estratégicos a serem monitorados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e pelo próprio governador. Entre as ações estratégicas a serem priorizadas pela Secretaria de Educação estava a reestruturação do Ensino Médio, com reordenamento da Rede Estadual de Ensino, ampliação das matrículas do Ensino Médio Integral, criação de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE), por meio da criação do Programa de Educação Integral. O objetivo era melhorar a qualidade da educação, reordenando a rede, criando as Escolas de Referência do Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais exclusivas para ensino médio. As ETes, com

atendimento em horário integral, voltadas à formação profissional ofertando, além da educação profissional, o ensino médio integrado à educação profissional e, as EREMs, voltadas à formação geral. A proposta de mudança no conteúdo, método e gestão das escolas integrais visava uma reestruturação na rede estadual, com diferenças na concepção, definição de responsabilidade, abrangência, e nas condições de funcionamento, que favorecesse a melhoria da qualidade do ensino e, por consequência, a elevação dos índices educacionais do Estado.

No ano de 2008, os vinte antigos Centros de Ensino Experimental e mais trinta e uma escolas regulares foram transformadas em Escolas de Referência em Ensino Médio, como passaram a ser chamadas as cinquenta e uma escolas integrantes do Programa de Educação Integral. Desse total inicial, de acordo com Dutra (2014, p.44), trinta e três escolas eram integrais, isto é, atendia aos estudantes durante os cinco dias da semana em horário integral (professores com 40 horas semanais) e dezoito semi-integrais, ofertando apenas dois dias da semana com horário integral (professores com jornada de trinta e duas horas semanais). Após ser atingida a meta de 300 (trezentos) EREMs em 2014, em 2017 foram criadas mais 32 (trinta e duas) EREMs por meio do Programa de Fomento à Implementação da Escola em Tempo Integral instituído pela Portaria MEC n 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), totalizando atualmente (em 2017) 332 (trezentos e trinta e duas) EREMs.

Além das EREMs, também as Escolas Técnicas Estaduais (ETE) estão jurisdicionadas à Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), unidade administrativa criada por meio do Decreto Estadual nº 33.989/09, que compõe o organograma da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Funcionam atualmente 37 (trinta e sete) ETEs em todo o Estado, ofertando a Educação Profissional nas formas: concomitante, por meio da educação a distância (EAD); integrada ao ensino médio, em tempo integral; e, subseqüente, no horário noturno, para quem já terminou o ensino médio regular. As ETEs trabalham os mesmos princípios e filosofia das EREMs, conforme estabelecido no regulamento da SEEP aprovado pelo Decreto nº 35.681, de 13 de outubro de 2010 e regulamentado pelo Decreto nº 40.599, de 3 de abril de 2014 (DUTRA, 2014, p.54).

Para melhor visualização, a Figura 1 apresenta o gráfico com a evolução de implantação das EREMs e ETEs em Pernambuco, no período de 2008 a 2017.

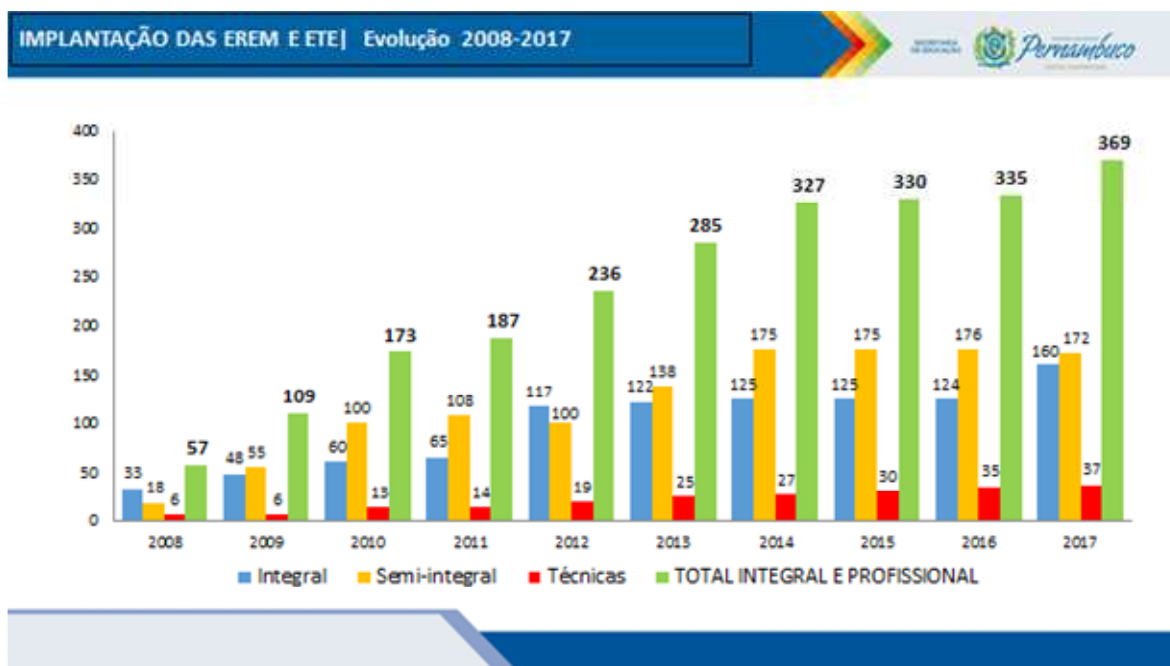


Figura 1- Evolução da implantação das EREMs e ETes em Pernambuco (2008-2017)
Fonte: Secretaria Executiva de Educação Profissional, 2017.

Convém assinalar, contudo, que este avanço do número de escolas integrais não foi acompanhado pela garantia dos padrões mínimos de funcionamento de uma escola em tempo integral. Na grande maioria dos casos, as escolas de referência resultaram da transformação de uma escola regular, aproveitando as condições físico-estruturais já existentes, e geralmente sem melhorias, questão também mencionada pelos professores aqui entrevistados, tornando-se, a escola integral, cada vez menos atrativa para os professores, conforme as contribuições da pesquisa de Santos (2015).

A Lei Complementar nº 125/2008, que criou e regulamentou o Programa de Educação Integral, aponta as finalidades do Programa, dentre as quais:

Executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável. (PERNAMBUCO, 2008).

Essa Lei foi alterada pela Lei Complementar nº 364, de 30 de Junho de 2017, que passou a vigorar, tendo por objetivo o “desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria

da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco”. (PERNAMBUCO, 2017). Os Artigos 1º, 2º, 3º, 5º e 6º da Lei Complementar (LC) 125/2008 foram alterados tendo novas redações na LC 364/2017, que levam às principais mudanças no Programa de Educação Integral, como, por exemplo, a ampliação de sua área de atuação para o ensino fundamental, contemplando oportunidades de parcerias entre estado e municípios na organização das redes de ensino integral no nível fundamental. A referida LC 364/2017 prevê ainda a atribuição à Secretaria de Educação do Estado, a competência de planejar e executar as ações do Programa, deixando de ser a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, dotada de autonomia técnica e financeira responsável pelo planejamento e execução das ações do Programa. É garantida, entretanto, a finalidade de consolidar o modelo de gestão por resultados nas escolas integrais, ou seja, Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Recorrendo às contribuições de Benittes (2014, p.86), verificamos que, no âmbito do PMGP-ME, como também do Programa de Educação Integral, os esforços envidados visam alcançar o objetivo de melhorar os indicadores educacionais, sobretudo do IDEB e do SAEPE. “Esse aspecto nos leva a compreender que o sentido mais imediato da parceria com a iniciativa privada seria a unificação de interesses em torno da preocupação de alcançar as metas estabelecidas” (BENITTES, 2014, p.87). Em sua pesquisa, Benittes (2014, p.18) questiona como o PMGP-ME, centrado na mensuração de resultados, se conecta, ao mesmo tempo, ao Programa de Educação Integral que se propõe oferecer “educação integral” aos jovens. A autora sugere que, a Política de Ensino Médio de Pernambuco ao articular os objetivos do Programa de Modernização da Gestão com os do Programa de Educação Integral, promove a inversão da “prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas” (BENITTES, 2014, p.18). Essa preocupação também está presente nas declarações dos professores entrevistados.

No Programa de Educação Integral de Pernambuco, as concepções de educação integral estão atreladas à ideia de formação interdimensional, entendendo que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Esta proposta de

educação foi sistematizada pelo pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa²¹, e valoriza as dimensões humanas:

1. o logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; 2. o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; 3. o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; 4. o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal (COSTA, s/d).

Convém destacar que a sistematização dos princípios da educação interdimensional pelo Professor Antonio Carlos Gomes da Costa teve sua origem em um contexto de escola, uma unidade da antiga Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEM-MG), que atendia a adolescentes considerados de conduta antissocial, infratores, ou simplesmente, carentes ou portadores de deficiências mentais, “a quem se dispensava um tratamento cuja tônica, salvo raras exceções, eram a hostilidade, a discriminação e o preconceito” (COSTA, 2008, p.11). O Professor Antonio Carlos imprimiu à educação interdimensional um caráter muito forte de afetividade e diálogo na relação educador-educando. Para ele, “educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ‘ver pra crer’, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre ‘crer para ver’” (COSTA, 2008, p.15). A relação estabelecida com o educando requer do educador abertura, sensibilidade e compromisso com a vida dos educandos, aspectos que podem ser resumidos na ideia de presença.

A pedagogia da presença e o protagonismo juvenil são focos em que recaem, de acordo com Lima (2010, p. 20), a educação interdimensional. O protagonismo juvenil, na visão de Lima (2010, p.87), “designa a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”. Considera o educando pela ótica da solução, o jovem autônomo enquanto pessoa, solidário na dimensão da cidadania e competente na qualidade de futuro profissional. Para aprofundar a compreensão do que seja protagonismo, busco fundamentos em Costa, Bergamo e Lucena (In: SOUZA, 2016, pp297-

²¹ Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo mineiro e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi educador e diretor da Escola Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Foi consultor independente, diretor-presidente da Modus Faciendi – sua empresa de consultoria -, além de autor de diversos livros e textos, no Brasil e no exterior, sobre promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Faleceu em 2011. Disponível em: http://www.voluntariado.org.br/sms/files/col_faca_parte_10.pdf e <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>. Acesso em 10/04/2017.

309), quando falam de “objetivas e encadeadas realidades e concernentes saberes” a que eles chamam de “mina de saberes”²². Nesse âmbito, entendemos que, no menor grupamento social que é a família, a criança se apropria do excedente da produção dos seus provedores, obtendo assim o necessário para sua subsistência e caracterizando-se como um ser naturalmente autoinsustentável. Esta criança, ao aprender ou se educar, prepara-se para assumir sua adultez, deixando de se apropriar e passando a produzir para sua própria sobrevivência. A sociedade precisa, portanto, garantir o processo educativo. Também o aluno se apropria do excedente de produção do professor, que é o conhecimento; há aí uma relação semelhante à existente entre sustentador e prole. O protagonismo, então, volta-se à conscientização do aluno frente à sua condição, que é provisória, de autoinsustentável, portanto apropriador, preparando-se para assumir o papel de produtor de soluções como também habilitando-se para ocupar postos de trabalho.

Já a pedagogia da presença é o tipo de relação alicerçada na reciprocidade educador-educando; o cuidado e a afetividade, próprios da relação sustentador e prole, são evidenciados na pedagogia da presença, que prevê a geração de condições para que se possa ir ao encontro do aluno ultrapassando os espaços da aula. A presença educativa referida por Antonio Carlos Gomes da Costa exige reciprocidade, uma vez que o educador também aprende com o educando. Além disso, o compromisso entre estes atores do processo educativo gera a responsabilidade que se impõe numa relação onde não cabe atitude de indiferença para com o educando. Assim, para Costa (2001, p.90), o professor não pode ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos; não deve apenas refugiar-se nas suas obrigações funcionais, cumprir sua rotina, seus horários e ir embora, abrindo mão do seu papel de educador, que vai além de transmitir conhecimentos, exercendo uma influência positiva sobre os alunos e preparando-os para a vida. Para isso, é imprescindível que o educador seja um líder democrático em sua sala de aula, seja um organizador do tempo, do espaço, das pessoas e dos recursos de aprendizagem, seja um criador de acontecimentos. Em síntese, nessa perspectiva de educação interdimensional “o trabalho do educador é essencialmente ético. A competência técnica do educador como organizador dos conteúdos, do tempo, do espaço, das pessoas, e dos métodos e recursos pedagógicos é uma atividade ética” (COSTA, 2001, p.107).

²² No artigo “A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade”, um dos capítulos do livro “Um convite à utopia”, os autores referem-se a cinco objetivas e encadeadas realidades e concernentes saberes, a seguir elencadas: 1ª) Interação entre sustentador(es) e prole ainda naturalmente autoinsustentável; 2ª) A imediatidade da excedência da produção que não pertence à sua própria fonte geradora; 3ª) Distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados; 4ª) Limites; 5ª) Sentido do que é coletivo.

Nessa perspectiva de educação integral sob a ótica da formação interdimensional, parece haver um paradoxo à supervalorização dos resultados cada vez mais elevados nos indicadores educacionais, além da cultura de meritocracia, deformando os objetivos educacionais básicos, transferindo para as escolas a lógica da competição das organizações privadas, ocorrentes nas unidades educacionais do Estado. Os professores, que são os responsáveis diretos pela operacionalização da aula, não no sentido de executor cego, mas por ser este o seu trabalho, veem-se numa escola que, ao mesmo tempo em que é orientada para promover uma educação integral atendendo aos princípios da educação interdimensional, é também excessivamente cobrada a alcançar indicadores cada vez mais elevados. Essa dissonância pode ser percebida em alguns depoimentos dos professores entrevistados, cujas declarações foram analisadas, seguindo uma abordagem metodológica de análise do conteúdo segundo Bardin (2016), minuciosamente elaborada, que se encontra descrita no capítulo a seguir.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O Projeto da pesquisa realizada foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética da UEPB e, quanto aos aspectos éticos, o estudo foi desenvolvido de acordo com as diretrizes da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS), com destaque para o respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não no trabalho, como também prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, e utilizar o material e os dados obtidos na investigação exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, visto que “o interesse central está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída” (MOREIRA, 2011, p.76). É um estudo de caso, apoiando-se em relatos concedidos por pessoas-fonte por meio de entrevistas semiestruturadas.

O estudo de caso é um método de pesquisa que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121). No caso estudado, o objeto de estudo são as mudanças provocadas pela implementação de uma política educacional, o Programa de Educação Integral, em uma unidade escolar definida: a EREM Severino Farias, de Surubim – Pernambuco, na visão os professores da referida unidade. É um estudo de caso único e descritivo, e visa conhecer os *como* e os *porquês* caracterizam o objeto de estudo, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias, procurando, contudo, identificar padrões, buscando encontrar algo mais geral no particular. É um caso considerado intrinsecamente interessante, tendo sido de conhecimento público as transformações ocorridas no perfil da unidade escolar estudada a partir da implementação da política.

Para escolher a metodologia a ser utilizada nesta pesquisa, consideramos que a opção por determinado método refere-se diretamente ao problema formulado, e, corroborando o que diz Yin (2001, p.26), “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”. A pergunta base considerada neste estudo é: como os professores da EREM Severino Farias descrevem as mudanças ocorridas em seu contexto, a partir da implementação do Programa de Educação Integral? A identificação do tipo de questão que direcionou o trabalho de investigação foi condição

essencial para distinguir as estratégias de pesquisa mais apropriadas. Apreciando as afirmações de Yin (2001), avaliamos que:

A chave é compreender que as questões de uma pesquisa possuem *substância* – por exemplo: “sobre o que é o meu estudo?” – e forma – por exemplo, “estou fazendo uma pergunta do tipo ‘quem’, ‘o que’, ‘por que’ ou ‘como’”? A forma de uma questão fornece uma chave importante para se traçar a estratégia de pesquisa que será adotada. (YIN, 2001, p.26)

Acatando o que afirma Yin (2001, p.26), “é provável que questões “como” e “por que” estimulem o uso de estudos de caso, além de experimentos e pesquisas históricas”. Sobre pesquisas históricas, Yin (2001, p.27) também esclarece que “o estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidência que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas”.

Tendo em vista que questões do tipo “como” e “por que” são o foco do presente trabalho, foi, então, selecionado o estudo de caso como estratégia para a pesquisa, com um projeto de caso único²³, utilizando as entrevistas como técnicas de coleta de dados, seguidas por pesquisa bibliográfica e observação direta, sendo esses dados analisados por análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).

As entrevistas, segundo Lakatos e Marconi (2001, p.195), são entendidas como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Neste estudo, optamos pelas entrevistas como principais técnicas de coleta de dados, tendo em vista serem, conforme Yin (2001, p.112), “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso”. As entrevistas realizadas na presente pesquisa são do tipo semiestruturada, ou não estruturada, aquela em que “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.197). Assim, há um roteiro de perguntas, mas o entrevistador tem liberdade de fazê-las como quiser, assemelhando-se ao que Yin (2001, p.113) chama de entrevista focal, assumindo o caráter de uma conversa espontânea e informal, mas seguindo um conjunto de perguntas previamente estabelecidas.

A entrevista a cada professor participante da pesquisa partiu de um roteiro com um

²³ Segundo Yin (2001, p.61).

total de trinta e cinco perguntas²⁴. Para chegar a esta elaboração, foram inicialmente registradas todas as perguntas suscitadas teoricamente, todos os questionamentos que pudessem ser feitos aos professores sobre a temática; todas as propostas foram anotadas como em tempestade de ideias (*brainstorm*). Em seguida, foi montado um quadro com dupla entrada²⁵, tendo as perguntas da pesquisa na primeira linha horizontal e todas as sugestões de perguntas para a entrevista na primeira linha vertical, de modo a permitir o cruzamento, podendo-se marcar com um X identificando quais perguntas de entrevista provocariam respostas para as perguntas da pesquisa. O ideal seria que mais de uma pergunta da entrevista respondesse a cada pergunta da pesquisa. Desta forma, foram selecionadas as perguntas para a entrevista sobre a visão dos professores relativa à implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias.

Foram entrevistados oito professores efetivos que atuam na Escola ininterruptamente durante os últimos dez anos, intervalo que alcança um período antes e depois da implementação do Programa Integral, ocorrida em 2010. Cada professor entrevistado foi inicialmente informado da questão da pesquisa, tendo acesso à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁶, anteriormente aprovado pelo Comitê de Ética da UEPB, procedendo, em seguida, a sua assinatura.

As entrevistas aconteceram entre novembro e dezembro de 2016, tendo sido realizadas uma a uma, ou seja, cada pessoa por vez. Isso facilitou a transcrição, pois a voz do entrevistado, individualmente, torna-se mais clara e audível, favorecendo a transcrição de cada entrevista separadamente, o que possibilitou um primeiro nível de análise num processo de *decifração estrutural* centrado em cada entrevista (Bardin, 2016, p.95).

Dentre os entrevistados, há dois homens e seis mulheres. Entretanto, por não ser objeto de estudo nem haver interesse em caracterizar diferentes perspectivas dos entrevistados segundo o sexo, estes são designados genericamente por entrevistado, professor ou professores, a depender da exigência gramatical. Além disso, considero que não haja interferências significativas do sexo a que pertence o entrevistado com o objetivo da pesquisa. Com isso, não se pretende privilegiar nem desprestigiar um ou outro sexo: feminino ou masculino. Apenas escolhe-se a forma mais comumente utilizada na linguagem usual.

Também seus nomes são preservados no decorrer do texto dissertativo. São citados somente nos agradecimentos, uma vez que é imprescindível expressar nominalmente a

²⁴ Ver Apêndice A – Perguntas para as entrevistas dos professores.

²⁵ Ver Apêndice B – Quadro com identificação das perguntas para as entrevistas aos professores.

²⁶ Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

gradidão aos nossos colegas que permitiram a realização desta pesquisa fornecendo o insubstituível objeto de análise: a sua fala, suas descrições e lembranças. Ao longo do texto, são referenciados, quando necessário, pelas letras A, B, C, D, E, F, G e H. Antes de decidir continuar usando, no texto dissertativo, as letras para denominar os entrevistados, as mesmas utilizadas durante o processo de análise, pensei em substituir os nomes verdadeiros dos entrevistados por outros nomes próprios, e cogitei alguns critérios para tal escolha, como, por exemplo: todos nomes femininos, todos nomes masculinos, nomes femininos ou masculinos dependendo do sexo do entrevistado, ou trocando, os homens com nomes femininos e as mulheres com nomes masculinos, ou ainda, nomes ou apelidos que pudessem ser aplicados a homens ou mulheres indistintamente, para não dar pistas de quem se tratava. Ao final, optei por utilizar as letras, pois, apesar de parecer impessoal ou irrelevante, esta denominação usada para designar os entrevistados ajudou-me, pela simplicidade e objetividade, no processo de codificação e categorização das suas falas. Além disso, permitiu-me certo distanciamento, possibilitando isenção e imparcialidade durante a realização da análise do conteúdo das entrevistas. Procurei, o tanto quanto possível, não associar a letra ao nome do professor entrevistado, meu colega de trabalho, conhecido e de convivência diária.

Neste conjunto de oito professores estão contempladas todas as áreas de conhecimento, sendo dois professores de Matemática, três da área de Linguagens (Língua Portuguesa e Estrangeira), dois de Humanas (um de Geografia e um de História) e um de Ciências da Natureza (Biologia).

Um dos entrevistados, apesar de ser favorável à implementação do Programa de Educação Integral, não se submeteu à seleção para o ingresso no Programa no primeiro ano de implantação na Escola. Após ser admitido, está no Programa até hoje. Na entrevista, ele destaca a relevância e necessidade de adequação do Programa de Educação Integral, no sentido de prever o uso do tempo na escola com mais atividades extracurriculares, pois o aluno não precisa só de aula, em seu sentido tradicional, e conteúdo disciplinar, mas também de atividades que promovam outras habilidades que não apenas as cognitivas. Isso requer um maior investimento na estrutura das escolas e nos professores.

Outro entrevistado destaca a necessidade de começar a implementação da educação integral desde o ensino fundamental. Sendo favorável e tendo entrado desde o primeiro ano de implantação na Escola, hoje ele não está mais inserido no Programa Integral.

Ainda outro entrevistado, que já fazia parte do Programa na época da implantação na Escola, pois atuava em outra escola da cidade, já integral, destaca o grande desafio de procurar manter a Escola unida durante o período da difícil transição de escola regular para

escola de referência. Tendo se afastado por dois anos, hoje está novamente integrado ao Programa.

Dentre os entrevistados, há dois que estão no Programa desde o momento da implementação, em 2010, até hoje. Um deles destaca a oportunidade de maior socialização entre os estudantes, o que, às vezes, resulta em impasses e conflitos, sendo trazidas as vivências externas dos estudantes, como namoros, desavenças e mal estar físico e emocional, para o interior da escola integral. O outro chama a atenção de que é mais fácil ter controle sobre menor grupo, ou seja, menos alunos, menos turmas e professores favorecem a qualidade do trabalho. Refere-se também à necessidade de uma equipe completa e forte ação pedagógica para fazer frente à flexibilização dos princípios do Programa, segundo ele, ocorrente na Escola atualmente.

O movimento de homogeneização da rede suscitado pela implantação do Programa Integral é apontado por um dos professores questionados. Considera que a Escola perdeu sua identidade ao se tornar Escola de Referência de Ensino Médio e salienta a valorização do componente curricular que ministra dentro do Programa. Tendo se submetido à seleção e ingressado no primeiro ano de implantação do Programa na Escola, este professor está na Escola, mas atua como professor regular, ou seja, não mais integra o Programa Integral.

Os dois últimos professores entrevistados apresentam posições bem diferentes. Um deles, apesar de não ter entrado no Programa no primeiro ano de implantação na Escola, submeteu-se à seleção logo no segundo ano e a inicial rejeição deu lugar à aceitação; admite a ideia de que se passa a dar importância ao Programa após conhecê-lo e vivenciá-lo. Já o último professor não aderiu ao Programa desde o início, e mantém a postura de que a escola regular pode fazer o mesmo que a escola de referência faz. Argumenta ainda que o sistema de ensino deve fomentar e garantir um processo educativo que atenda as demandas de aprendizagem do estudante e do trabalho docente, o que não significa unicamente aumentar o tempo de permanência do aluno na escola.

Esses professores, a quem somos gratos pela disponibilidade e generosidade em conceder seu tempo, responderam ao roteiro com perguntas, conforme Apêndice A, previstas na entrevista semiestruturada formulada para proceder à coleta dos dados. Para o registro, as entrevistas, devidamente autorizadas, foram gravadas em áudio e vídeo utilizando-se um *notebook*.

As perguntas previamente elaboradas, constantes no roteiro supracitado, visam esclarecer a pergunta da pesquisa cuja questão central é: Como os professores da EREM Severino Farias descrevem as mudanças ocorridas no seu contexto escolar, advindas da

implementação da política estadual de ensino médio de Pernambuco, o Programa de Educação Integral? A partir dessa proposição, problematizamos o tema em questões secundárias, a seguir: Como os professores descrevem a sua reação e a dos seus colegas diante da implementação do Programa de Educação Integral em sua escola? Quais as mudanças descritas pelos professores como decorrentes da execução dessa política na escola, especialmente na sala de aula, quanto a currículo, avaliação e prática docente? A que os professores atribuem a instauração desta política? Quais os obstáculos identificados pelos professores na efetivação do Programa Integral na Escola? Quais estratégias foram utilizadas para superar estes obstáculos?

As investigações que partem desses questionamentos visam alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é analisar as descrições feitas pelos professores de uma escola pública pernambucana sobre as repercussões no cotidiano escolar motivadas pela implementação das políticas educacionais, em especial, o Programa de Educação Integral. Com esta intencionalidade, são definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a reação dos educadores no processo de implementação do Programa Integral na escola, identificar, a partir das suas narrativas, as principais transformações ocorridas na Escola decorrentes da execução de tal política, identificar os obstáculos e as estratégias utilizadas pelos professores na execução do Programa Integral na Escola.

Como dito anteriormente, o foco da pesquisa está direcionado ao intervalo correspondente à última década. Contudo, não se pode deixar de considerar todo o tempo de atuação da escola, pois os fatos não são isolados e seguem interconectados e interdependentes, de maneira que os acontecimentos de um período influenciam o desfecho dos eventos e resultados nos períodos subsequentes. Por isso, no decorrer da pesquisa surgiram lacunas e demandas, especialmente no que diz respeito à produção do relato histórico ou Memorial da Escola, matéria do quinto capítulo deste trabalho dissertativo, que requereram depoimentos e relatos de professores que tiveram atuação importante em alguns eventos históricos da Escola, como, por exemplo, a primeira diretora, professora Célia de Farias Arruda²⁷, ainda atuante como voluntária coordenadora do Coral da Escola, e a atual gestora da GRE, a professora Edjane Ribeiro dos Santos²⁸, ex-diretora da Escola na época da conquista do Prêmio Gestão Escolar. Estas entrevistas tanto serviram para cruzar com as informações concedidas pelos oito professores entrevistados, como para fornecer dados específicos do período em que cada uma atuou na direção da Escola ou na Gerência Regional. Foi também entrevistado o Ir. José

²⁷ Apêndice C - Roteiro de perguntas para a entrevista com D. Célia.

²⁸ Apêndice D - Roteiro de perguntas para a entrevista com Edjane.

Moreira de Freitas²⁹, diretor do Colégio Estadual Pio XII, por ocasião do desmembramento do Colégio e conseqüente origem da Escola Estadual Severino Farias, primeira denominação da EREM Severino Farias.

Convém salientar que o objeto de análise é o conjunto das entrevistas feitas com o grupo de oito professores, sendo o processamento dos dados realizado a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Dada a importância e a difícil tarefa de maturação e construção do percurso a ser traçado para efetivação da análise de conteúdo, além da exígua contribuição alcançada nas dissertações e teses consultadas, considero necessária a explanação mais detalhada deste processo. A seção seguinte trata do caminho metodológico traçado para a feitura da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

3.1 O PERCURSO DA ANÁLISE

A opção pela análise de conteúdo como método para explorar os dados deu-se pela adequabilidade ao objeto de análise e criteriosidade do próprio método. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

Destarte, a análise de conteúdo possibilita lançar mão de técnicas parciais, mas complementares, a depender da natureza do material a ser analisado e da questão que se procura esclarecer, permitindo a concepção de um percurso de trabalho que converta em validade e confiança nos resultados. Desse modo, as entrevistas se constituem em material apropriado à análise de conteúdo, pois neste caso, tem-se um discurso falado relativamente espontâneo, “uma encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (Bardin, 2016, p.93).

Relativamente às entrevistas realizadas e registradas, após a cuidadosa e completa transcrição de cada uma delas, deparei-me com o dilema de organizar o roteiro do percurso a ser trilhado na análise de conteúdo. Bardin (2016) foi integralmente lida e relida, na busca das orientações mais pertinentes ao caso em estudo. Lembrando o que dizia meu antigo professor de Português, o Irmão Mauro: “o conhecimento tem que amadurecer na cabeça da gente”,

²⁹ Apêndice E – Roteiro de perguntas para a entrevista com o Ir. Moreira.

então fui maturando e forjando, através da leitura insistente, as ideias sobre como deveria proceder a análise de conteúdo, inferindo algo, com base nas palavras dos entrevistados, a respeito de uma realidade: a implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias.

Inicialmente, preocupou-me a suposta necessidade de utilizar programas computacionais na análise de conteúdo, pois, confesso-me inculta na linguagem digital. Sendo imigrante digital, empreendo um enorme esforço para inteirar-me o mais que posso dos usos das ferramentas computacionais, porém, é como aprender uma nova língua na vida adulta: não há como perder o sotaque, ou seja, não é possível se livrar por completo do padrão de pensamento analógico. Assim sendo, optei por usufruir da informática apenas o que me era possível e alcançável, pois, segundo Bardin (2016, p.175), “o uso do computador é inútil quando a análise é exploratória e a técnica não é ainda definitiva; a análise é única e debruça-se sobre documentos especializados; a unidade de codificação é grande (exemplo: discurso ou artigo) espacial ou temporal”. Sendo as entrevistas documentos específicos, únicos, unidades de codificação relativamente grandes, e não estando a técnica ainda definida, resolvi lançar mão das ferramentas já existentes no computador pessoal, explorando as possibilidades já conhecidas dos programas de tratamento de texto, como o cortar ou copiar trechos de frases ou de sequências e removê-los, utilizar variação de cores e formatos da fonte, procurar palavras e verificar sua frequência, utilizando apenas o ícone *localizar* na página inicial do *word*, dentre outros. Por conseguinte, o uso da informática deixou de ser o obstáculo, passando agora à identificação e escolha do conjunto de técnicas a serem utilizadas na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens contidas nas entrevistas.

Desde esta fase de planejamento do trabalho e preparação do material, percebemos bem o aspecto de vai-e-vem da análise de conteúdo entre a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise. Inicialmente, as ideias nos parecem um verdadeiro caos, de onde necessariamente esforçamo-nos para fazer surgir uma ordem; o que configura um trabalho moroso, desconcertante, às vezes, até inútil e bastante sofrido, doloroso. Neste momento, as leituras são fundamentais para clarificar os objetivos do trabalho a fim dos quais organizamos um caminho, a começar pelas falas expressas nas entrevistas. Bardin (2016, p.98) ressalta que “em primeiro lugar, é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio”. Então, ao ler reiteradamente cada entrevista podemos refletir sobre: “o que está dizendo esta pessoa, realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Qual é a lógica discursiva do conjunto?” (BARDIN, 2016, p.98). A intuição é também um fator

importante neste processo de compreensão e apreensão do pensamento do entrevistado expresso nas palavras presentes, ou, às vezes, ausentes, em suas respostas.

Esta fase de pré-análise, uma fase de organização, é um período de intuições, que objetiva “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p.125). Feita a leitura *flutuante*³⁰ das transcrições, que são o universo de documentos considerados *a priori* para a análise, procedemos à constituição do *corpus* da análise, removendo as partes das transcrições que correspondiam a comentários, conversas sobre assuntos absolutamente estranhos ao objetivo do trabalho. As escolhas e seleções foram realizadas de acordo estritamente com as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência³¹.

Neste caso, constituído o *corpus* da pesquisa, optamos por proceder a análise temática e sequencial, assumindo a proposta de análise em dois níveis. Um considerando a especificidade e unicidade da pessoa entrevistada, centrado em cada entrevista individualmente, consistiu num processo de *decifração estrutural*, dividindo cada entrevista em seqüências, de acordo com as temáticas abordadas. É uma análise mais vertical, buscando a subjetividade de cada entrevista. Outro nível, complementando e enriquecendo reciprocamente o anterior, deu-se num plano mais transversal, verificando as coocorrências e identificando temas comuns no conjunto das entrevistas.

De acordo com Bardin (2016, p.120), “quando se faz análise de entrevistas raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo devido à complexidade e a multidimensionalidade do material verbal. É preciso atacar em vários flancos”. Em tal caso, inicialmente procuramos identificar a especificidade do discurso de cada entrevistado no que concerne à sua posição frente à implantação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, não apenas no que diz respeito a ser favorável ou não, mas também quanto à temática hegemônica em suas respostas. Esses aspectos estão colocados nos perfis dos entrevistados já apontados anteriormente, neste mesmo capítulo. Paralelamente a esta análise, montamos um quadro de dupla entrada³², com os entrevistados na linha horizontal e, na linha vertical, as perguntas cujas respostas puderam ser reduzidas a assertivas como, por exemplo: sim, não, em parte. Esse quadro fornece uma visão geral, mas superficial, das posições de

³⁰ Sobre leitura flutuante, consultar o livro *Análise do Conteúdo* (Bardin, 2016, p.126).

³¹ Consultar Bardin, 2016, pp. 126-128.

³² Apêndice F - Quadro com a visão geral das posições dos professores.

cada entrevistado no que diz respeito à implementação do Programa Integral na Escola; retrata um primeiro cenário representativo das ideias dos professores.

Cumpramos ressaltar que, seguindo as diretrizes propostas por Bardin (2016, p.97), utilizamos uma cópia das transcrições, com margem à esquerda e à direita para registrar notas ou sinais codificados, sendo identificada cada entrevista pela letra com a qual foi denominado o entrevistado, repetida em todas as páginas da mesma entrevista. Recorrendo a Bardin (2016, p.133), podemos dizer que “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto que, por recorte, agregação ou enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. No caso em estudo as temáticas encontradas na análise sequencial³³ foram codificadas por meio de sinais coloridos elaborados manualmente³⁴.

ANÁLISE ENTREVISTA – B

Observação	Sequências	Temáticas
1 - Foi consultado	Aí foi... aí a gestão também informou sobre a implementação do programa, e... a gente passou por avaliação... veio um pessoal da equipe técnica do programa, fez entrevistas, e... é... selecionou. Os professores pra fazer parte do programa.	(0) Informado (0) Acesso do professor ao programa
2 - Sua reação	Tudo o que é novo, a gente fica um pouco assustado, não é? Assustado e, o comentário, na época, é que... aí sim, quando na questão da implementação do programa integral era muito comentário, era muita discussão, tinha professores... uns diziam que era bom, outro dizia que não era, era muita cobrança, ia ser muita cobrança, ia trabalhar muito... e aquele medo todo... Aí eu já tinha participado de alguns encontros em Recife e alguns colegas meus participava do programa integral, em Recife. E... disseram que... assim, era mais cobrança, mas não era nada de tão assustador. Aí, eu resolvi fazer a seleção, e, a gente fez a seleção e passou...	(-) medo do novo (-) opiniões contraditórias (+) cobrança (+) seleção ↑
3 - Reação dos colegas	Tinha professor, assim, que foi contrário, que não queria, que se fosse pra ir pra outra escola, iria pra outra escola e não queria entrar na... na escola integral, no programa integral. Outros por necessidade, porque tinha outras escolas, outras situações. Mas foi bem polêmico. Quando começou, foi bem polêmico.	(-) rejeição do professor ↓ (-) polêmica
4 - O porquê da implantação do programa na escola	Eu acho que a escola Severino Farias, ela é uma das escolas do estado que tem mais, assim, possibilidade de agregar alunos, o dia todo, por conta da sua estrutura, que é bem estruturada. Eu acho que foi um dos primeiros fatores de a escola Severino Farias ser integral, é por conta da sua própria estrutura.	(+) estrutura
5 - A escola precisava?	A escola precisava? Quando eu entrei aqui, o quantitativo de alunos era muito grande. Era muita sala de aula. E, você sabe, quando tem muita sala de aula, um aglomerado muito grande, fica até descontrolado, até pra disciplina, fica difícil você trabalhar. E com a escola integral, com o programa integral, foi reduzido o número de alunos, e ficou assim, deu maiores condições de o professor se preparar pra dar uma aula. Eu acho que foi... foi proveitoso. Porém, como eu... na entrevista... eu lembro uma questão que o... professor que estava me entrevistando, perguntou o que eu achava da escola integral, se eu já tinha lido, já tinha falado com os	(-) muitos alunos dificultam a disciplina (+) redução de alunos facilita o trabalho do professor (+) maior dedicação do aluno na escola

Figura 2 – Fragmento 1 da análise sequencial com utilização dos códigos para as temáticas identificadas. (Lúcia Farias)

³³ Ver Figura 2 e 3, com exemplos.

³⁴ Ver Figura 4 que traz um fragmento do material de preparação da análise temática com os sinais manuais coloridos, e a incidência das temáticas nas falas dos entrevistados.

<p>Posição veemente</p>	<p>praticamente uma modalidade.</p> <p>Você vai vir pra o Estadual, estudar todos os dias de manhã, e em dois dias você vai ficar o dia inteiro. E aí... é... de 2010, 2011, logo no início dessa transição, a gente teve que voltar muitos alunos... é... quer estudar 5ª série, não tem mais. Quer estudar normal médio, não tem mais. E aí... é... Eu acho que... não haveria necessidade. Talvez...</p> <p>Hoje a gente, parece que se acostuma com... se acostuma. Já é o sétimo ano e a gente se acostuma e diz assim... não... que bom... foi implantado. ... [---]do ensino médio. Mas todas as outras... a escola que atendia a todas as outras modalidades, parece que, em 7 anos, a gente... parece que a memória esquece e tá bom assim. Tá bom assim.</p> <p>Mas se a gente voltar atrás, será que haveria essa necessidade da NOSSA escola, que era uma escola de grande porte, atendia todas essas demandas? Eu acho que, hoje, inclusive, eu ainda diria que não.</p>	<p>(-) limites da escola ←</p> <p>(-) recusa de alunos ←</p> <p>(o) adaptação ao sistema ↑</p> <p>(-) a memória esquece ↓</p> <p>(-) não precisava</p>
<p>6 - Importância para a Escola</p> <p>Reação dos alunos e comunidade</p>	<p>Importante... é como eu disse: o programa de educação integral, de certa forma, traz um... um aumento da carga horária do ensino médio, conseqüentemente,... a princípio era aquela ideia, de que o programa de educação integral traria uma melhoria na qualidade, no sentido de investir mais no professor... no início, até que tinha formações. Um e outras esporádicas, mas aí, é... o professor que vem pra o programa de educação integral, ele simplesmente aumenta a sua carga horária. Mas, assim... não existe um investimento na formação dele, e conseqüentemente, o aluno também fica mais tempo na escola.</p> <p>Claro que tem toda uma filosofia que... isso.. que Antonio Carlos Gomes da Costa... e a questão do protagonismo juvenil, e tudo isso que, é...</p> <p>No momento da implantação isso foi muito forte, não é? Foi bem forte essa ... a filosofia do programa, enfim... A gente tinha um grupo que era de professores do Programa, bem coesos, no sentido de... era aquele grupo, o grupo inicial, que tava com muita motivação. Era tudo novo, e todo mundo queria fazer... queria... Foi bom.</p> <p>Só que, depois esse grupo foi aumentando, vai faltando alinhamento...</p> <p>Olha, eu acho que, no fun... pra escola, é... eu acho que, assim... se eu tivesse que escolher... <u>se eu tivesse o poder de escolher</u>, para a melhoria da Escola Severino Farias, eu teria melhorado a qualidade do ensino, investido de... com outras formas, com outras ações. Mas, não... é... como uma escola de referência semi integral, que oferece apenas essa modalidade de ensino. Enfim, eu acho que não foi tão importante assim.</p> <p>é... Foi bem complicado. O ano mais difícil foi o ano de 2010, não é? O ano da transição. Depois foi... as coisas foram se aquietando. Todo mundo teve que se acostumar com a ideia.</p> <p>Mas aí, o aluno do ensino médio regular se sentia inferiorizado, porque tinha o mesmo aluno na escola, que fazia também ensino médio, mas como eles passavam o dia inteiro na escola, parece que tinha outra postura, eles</p>	<p>(+) aumento da carga horária</p> <p>(+) perspectiva de melhorar a qualidade</p> <p>(+) perspectiva de formação do professor</p> <p>(+) filosofia do programa</p> <p>(+) equipe engajada, no início ↑</p> <p>(+) busca da autoafirmação ↑</p> <p>(-) falta de alinhamento</p> <p>(-) a escola não precisava do programa</p> <p>(o) precisava melhorar →</p> <p>(-) transição difícil ↓</p> <p>(-) escola dividida alunos</p> <p>(-) aluno regular</p>

Figura 3 – Fragmento 2 da análise sequencial com utilização dos códigos para as temáticas identificadas. (Lúcia Farias)

	<i>Temáticas</i>	A	B	C	D	E	F	G	H
○	Favorável	X	X		X	X			
○	Desfavorável			X			X	X	X
↑	Fez seleção no primeiro ano		X	X	X	X	X		
☁	Exigências / cobranças	X	X	X	X	X			
☁	Flexibilização	X		X		X			
□	Perdendo a referência			X	X				
—	Crítica da sociedade	X		X					
—	Melhorar resultados	X 2		X 2	X 2	X	X		X
—	Dar condições	X 2							X 2
—	Perdas da escola	X	X	X 2			X 2		
>	Professor com várias disciplinas	X							
X	Precário material humano, pedagógico e estrutural	X 2							
X	Discussão e planejamento conjunto	X		X				X	
+	Mais tempo / at na escola	X							
↑	Equipe integrada / vestir a camisa	X		X	X				
+	Medo do novo		X					X	
↔	Surpresa			X 2			X		
↓	Rejeição	X	X	X 3	X 2		X	X	X
□	Opiniões contraditórias / preconcebidas		X				X	X	
□	Estrutura		X		X		X 2		X
○	Começar no fundamental		X 2		X				
↓	De cima pra baixo			X 2	X		X		
○	Escola dividida			X 3	X 3	X	X ₂		X
X	(-) desarrumação da vida profissional de alguns			X					
+	(o) atingir metas			X					
—	(-) não precisava do programa			X 3	X			X	X
→	(-) precisava melhorar seu trabalho			X 2					
←	(-) não havia demanda suficiente para mais uma escola integral			X					
*	(-) situação de sofrimento			X					
□	<i>Escola grande</i>			X	X ₂	X	X		
○	<i>Integral e ativamente</i>	X							X ₄

Figura 4 – Lista das temáticas com seus respectivos códigos (Lúcia Farias)

Esta leitura codificada facilitou a preparação das grelhas categoriais transversas, possibilitando estabelecer relações entre as temáticas apresentadas pelos entrevistados, e já fornecendo hipótese de interpretação. A partir desta codificação foi construído um quadro categorial³⁵, de dupla entrada, sendo colocados na linha horizontal, os entrevistados, e na vertical, as temáticas identificadas na análise sequencial, objetivando detectar e visualizar quais ideias reincidem nas falas dos diferentes entrevistados, iniciando então a análise temática. Convém salientar que ficou indicado no quadro o número de citações de cada temática pelo mesmo entrevistado. De acordo com Bardin (2016, p.135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Assim, neste primeiro quadro categorial construído foram identificados temas, ou seja, ideias que naturalmente se destacam na leitura de um texto. O tema geralmente é utilizado como unidade de registro sendo, os temas, enunciados e proposições portadoras de significações isoláveis. Segundo Bardin (2016, p.135), “a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo”.

Fundamentados em Bardin (2016), podemos dizer que a análise temática

é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2016, p.222).

Na análise temática, a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p.134). Assim, as temáticas identificadas na análise sequencial de cada entrevista realizada e categorizada no primeiro quadro categorial anteriormente referido, passaram a ser as unidades de registro na elaboração de um segundo quadro categorial com identificação das unidades de registro e de contexto³⁶. A unidade de contexto, conforme Bardin (2016, p.137), “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. Neste quadro, tendo por base um parâmetro cronológico referente ao período de implementação do Programa Integral na EREM Severino Farias designamos três

³⁵ Ver Apêndice G - Quadro Categorial com as temáticas e coocorrências.

³⁶ Ver Apêndice H - Quadro com identificação das unidades de contexto e de registro.

categorias: Implantação, Consolidação, e Perspectivas. Cada uma dessas categorias gerais engloba um conjunto de unidades de contexto que, por sua vez, congrega um grupo de unidades de registro. No mesmo quadro, estão expressas as coocorrências das unidades de registro (temáticas) sendo indicados os entrevistados que as citaram em suas falas.

As vozes dos professores entrevistados, codificadas e categorizadas segundo a metodologia acima descrita, são analisadas no capítulo a seguir.

4. AS VOZES DOS PROFESSORES

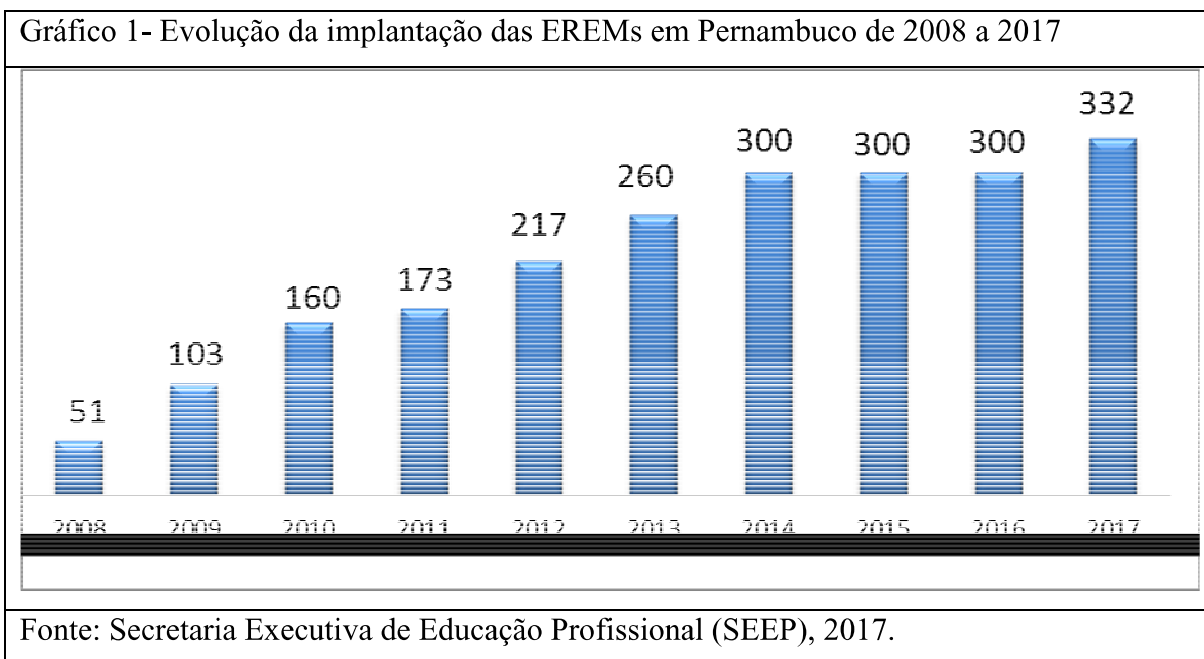
Neste capítulo são dissecadas as descrições enunciadas pelos professores durante a realização das entrevistas sobre as mudanças promovidas pela implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias. As vozes dos professores são aqui analisadas, mediante a aplicação da metodologia apontada anteriormente, visando examinar o que pensam os professores a respeito da implementação da política de ensino médio de Pernambuco, o Programa de Educação Integral, e as consequentes mudanças na Escola Severino Farias. Ao resgatar o discurso dos professores, pretendemos não apenas dar voz aos executores mais diretos das políticas educacionais, como também provocar a discussão dentro da Escola acerca do caminho histórico-pedagógico particular transcorrido desde a implementação dessa política.

O capítulo está dividido em três seções que versam sobre o que dizem os professores, ou seja, analisam os conteúdos das entrevistas, seguindo uma linha cronológica de exposição. A primeira seção refere-se ao momento da implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias, dissertando sobre a adesão da Escola ao Programa, as expectativas geradas, os diferentes pontos de vista dos professores sobre esta adesão, incluindo rejeição e conflitos, e também sobre o que os professores consideram como perdas da Escola nesta transformação em escola de referência. A segunda seção aborda a consolidação do Programa na EREM Severino Farias, discorrendo sobre as exigências e “cobranças” do Programa, sua flexibilização e as principais mudanças ocorridas, na visão dos professores, na prática pedagógica, avaliação e currículo. Na terceira seção, consideram-se as perspectivas de melhoria do Programa, trazendo sugestões e apontando carências a serem supridas.

4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA SEVERINO FARIAS

A implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias ocorreu em um contexto de ampliação da rede de escolas integrais de Pernambuco, no sentido de alcançar a meta de instalação de 160 (cento e sessenta) escolas de referência, até 2010, em todo o Estado, estabelecida desde 2008 pelo ex-governador Eduardo Campos. A definição dessa meta decorreu de estudos prognósticos encomendados pelo governo do estado em 2007

e realizados por uma empresa de consultoria, considerando o horizonte de atendimento referente à metade da demanda do ensino médio em todo o estado até o ano de 2010³⁷. No Gráfico 1, abaixo, podemos observar o movimento de implantação das EREMs em todo o estado de Pernambuco.



Sob o signo da modernização da gestão consagrada pelo modelo gerencial da gestão com foco nos resultados, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) delineou o mapa da estratégia definindo dez eixos estratégicos para a Secretaria de Educação de Pernambuco e tendo, dentre as metas pré-estabelecidas em 2007, a criação do Programa de Educação Integral com fins de reestruturar o ensino médio. Segundo Dutra (2013, p.23), “o referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral”. Por conseguinte, a EREM Severino Farias está inserida no grupo de escolas de referência indicadas no final de 2009, com funcionamento a partir do início de 2010.

A partir de agora, traremos os depoimentos dos professores para que, à luz das suas declarações, possamos analisar o contexto de implementação da política de ensino médio de Pernambuco. É oportuno esclarecer que foram mantidas, nas transcrições, as falas dos entrevistados, guardando as pausas, as palavras e frases truncadas, e até mesmo as

³⁷ Segundo Dutra (2014, p.42), a Secretaria de Educação, por meio da TREVISAN Consultoria, concluiu que, se o estado de Pernambuco tivesse 160 Centros Experimentais (como eram chamadas as escolas integrais, na época), com capacidade para atender a mil estudantes cada um, contemplando todas as regiões do estado, atenderia a metade da demanda de jovens para o Ensino Médio, cuja previsão de número de estudantes para essa etapa de ensino em 2010 no estado seria de, aproximadamente, 320 mil jovens.

inadequações quanto às concordâncias e regências gramaticais tão comuns na linguagem coloquial.

4.1.1 A adesão da Escola Severino Farias ao Programa de Educação Integral

Ao verificar as respostas apresentadas pelos professores durante as entrevistas realizadas, percebemos que 37,5%, o equivalente a 3 (três) entrevistados, tomaram conhecimento a respeito do Programa Integral a ser implantado na Escola, por meio do diretor, 25% (2 entrevistados) souberam do Programa por meio de colegas de outras escolas, e, outros 37,5% (3 entrevistados) souberam sobre o Programa com colegas na própria escola. Todos, entretanto, conforme o Quadro apresentado no Apêndice F, afirmaram que não foram consultados sobre se concordavam ou não com a implementação do Programa de Educação Integral na Escola, como indicam os trechos das entrevistas abaixo:

Não... eu fui informado do Programa, não é? (Professor A)

Aí foi.... aí a gestão também informou sobre a implementação do Programa, e... a gente passou por avaliação... Veio um pessoal da equipe técnica do Programa, fez entrevistas... e... é... selecionou. Os professores para fazer parte do Programa. (Professor B).

Não, não. Se era bom pra Escola, se... de jeito nenhum. Já veio... Chegou assim... chegou [o diretor] de uma reunião, que foi pra Gravatá, e chegou dizendo: olha, a Escola, no ano que vem, vai ser escola de referência. E aí... [...] E foi assim, veio de cima pra baixo mesmo, e foi comunicado: a Escola vai passar a ser de referência. Não houve consulta, nada. E foi. (Professor C)

Assim... A gente, na verdade, não foi consultado, não. Não sei se os outros professores... Eu não fui. Simplesmente, eles disseram que a Escola ia ser transformada. [...] Quando a GRE informou que a Escola ia ser transformada... é... não foi bem uma consulta, né? Foi um... Eu acho que foi diagnosticado isso, e aí eles colocaram que ia ser modificada. Pelo menos é o que me recordo no momento. Mas, eu acho que... Não teve uma consulta para se transformar: sim ou não. (Professor D).

[Os professores foram] Convocados. E, foi mostrado... foi convidado a... a participar. Agora, é claro que nem todos aceitaram. (Professor E).

É... não houve uma consulta, porque os professores e funcionários não tinham, digamos assim, direito a voto, pra decidir sim ou não. Se aceitava ou não, não foi consultada, a escola. Foi decidido, e comunicado à escola, gestão, professores, funcionários, que a escola se tornaria uma escola parte do programa de escolas de referência. (Professor F).

Lembro não. Mas eu lembro que foi comentado. A informação já vinha de lá. Não foi não? Que a escola já ia ser integral. Integral não, semi-integral. Que os professores iam fazer uma prova. Ter um momento que o pessoal ia

ter com uma equipe da secretaria de educação, que vinha pra cá. E ia ter essa prova. Para os professores que se interessassem. (Professor G).

Que eu lembre, não. A escola vai ser integral, vai ficar assim. Muita gente até saiu. Não foi consultado: você quer integral? Não. (Professor H).

Os depoimentos dos entrevistados acima transcritos denotam a compreensão desses professores de que a política de educação integral foi implantada na Escola de forma impositiva, “de cima pra baixo”, como diz o Professor C em seu relato, acima. Entretanto, é norma da Secretaria de Educação autorizar a implantação de uma Escola de Referência em uma escola regular já existente, apenas quando há anuência da comunidade expressa em assembleia e registrada em Ata. A reunião com a comunidade constando a aceitação da comunidade local, principalmente os pais, e não apenas os professores, é condição essencial para que seja implantada uma escola de referência. Essa informação é corroborada pela gerente da GRE de Limoeiro, em sua entrevista³⁸:

Pra se implantar uma escola de referência, é... na época, o governador exigia uma ata onde havia..., a gente fazia uma reunião com os pais, com os alunos, com os prof..., com a comunidade escolar, e aí, nessa reunião, a gente apresentava a... o que era uma escola integral, quais os benefícios. E depois... com toda a filosofia do Programa Integral, não é? E depois disso, a gente fazia uma votação, uma eleição, não é? Se os pais aceitavam... e se os professores aceitavam. E aí, se a maioria aceitava, então a gente implantava a escola. E essa ata era assinada por todos que estavam presentes e levava pra o governo, pra o governador, não é? Ele... como havia a aceitação da maioria da comunidade, então ele autorizava a implantação da escola de referência. (Gerente da GRE).

No caso estudado, a Ata da Reunião ocorrida na própria Escola, comprova a realização da referida assembleia, em 4 de dezembro de 2009, na Sala de Vídeo (sala hoje denominada Museu Prof. Laércio Cunha), estando presente a equipe gestora da Escola, professores, pais, alunos, e equipe da GRE Vale do Capibaribe. Abaixo, segue a transcrição literal da Ata referida:

Ata da Reunião com a Comunidade Escolar da Escola Severino Farias de Surubim. Aos quatro dias do mês de Dezembro do ano dois mil e nove, reuniram-se na Sala de Vídeo da Escola Severino Farias, às quatorze horas, a equipe gestora da Escola, professores, pais, alunos, juntamente com a Gestora Edjane Ribeiro e equipe da Gerência Regional de Educação – GRE – Vale do Capibaribe, Limoeiro, para tratar da implantação da Escola de Referência Semi-integral na Escola Severino Farias, em Surubim. Após a saudação inicial feita pela educadora de apoio Socorro Aguiar, o gestor Antonio Honório apresentou o motivo principal da reunião que é discutir e validar a proposta de implantação da Escola de Referência Semi-integral na

³⁸ Entrevista concedida pela Professora Edjane Ribeiro dos Santos, Gerente da GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro, em 5 de julho de 2017.

Escola Severino Farias. O gestor apresentou em linhas gerais as características de funcionamento da Escola de Referência em Ensino Médio. Em seguida, a gestora da Regional Edjane Ribeiro saudou a todos e destacou o empenho do Governo do Estado e da Secretaria de Educação em melhorar a educação de Pernambuco, tendo na Educação Integral um dos meios para conseguir este objetivo. Na GRE de Limoeiro há, até este ano, oito escolas de referência, e o grande esforço para, digo, da Regional foi conseguir, com a autorização da comunidade, mais uma Escola de Referência, que seria a Escola Severino Farias. É preciso recuperar a qualidade da educação e o governo precisa da colaboração de toda a comunidade para se alcançar uma sociedade mais justa e fraterna. A participação dos pais na escola é fundamental, e também por isto, estamos aqui hoje, para conversarmos sobre a vida escolar das crianças e jovens. A gestora, ao falar do tempo pedagógico, e da atuação dos professores nas escolas de referência, apresentou, então, o questionamento sobre a aceitação dos pais e comunidade presente da implantação da escola de referência na Escola Severino Farias, no regime semi-integral. Argumentou que a educação é a base de tudo, chamando à responsabilidade de todos os envolvidos neste processo para que haja transformação da sociedade. A gestora lançou, então, a pergunta se a plateia presente aceita a implantação da Escola de Referência Semi-integral. A resposta veio por aclamação da maioria absoluta dos presentes concordando com a referida implantação. Após isso, os presentes apresentaram suas dúvidas e questionamentos, e, nada mais havendo a tratar, eu lavei a presente ata que vai por mim assinada e, após lida, assinada pelos presentes. (Transcrito a partir da Ata original).

No texto da Ata acima transcrita, temos um discurso que confirma a flagrante e assumida opção do governo por uma política de responsabilização, consolidado principalmente nos seguintes fragmentos: “É preciso recuperar a qualidade da educação e o governo precisa da colaboração de toda a comunidade para se alcançar uma sociedade mais justa e fraterna”, e “a educação é a base de tudo, chamando à responsabilidade de todos os envolvidos neste processo para que haja transformação da sociedade”. Essas alegações apontam notadamente para a linguagem que se passou a utilizar com base na tendência de responsabilização ou *accountability* presente nos discursos como também nos mecanismos de *accountability* incorporados aos documentos e práticas, na perspectiva de que “à medida em que a qualidade da educação de cada escola e sistema de ensino passa a ser mensurada pelo IDEB [ou outro sistema de avaliação], as escolas passam a ser cobradas em função do seu desempenho, o que contribui para melhorar os seus resultados” (LUCENA, 2017, p.9).

Apesar do relato contido na Ata, o argumento da reunião, segundo os professores entrevistados, parece ser meramente informar e validar uma decisão anterior. Ademais, apenas 37,5% (3 entrevistados) citaram em suas entrevistas a ocorrência de uma reunião para tratar da implementação do Programa Integral na EREM Severino Farias, como verificamos nos relatos a seguir:

Porque, quando surge uma coisa nova, na escola, aí sempre, assim, se discute, se fala, não é? E foi falado em reunião que a escola iria participar do programa, que ia ser regras um pouco diferenciadas, que o aluno também iria passar por uma avaliação, o professor também ia passar por uma avaliação, uma seleção... [...] É porque era assim: era você que decid.... foi colocado o informe, aí você ia decidir se você queria participar ou não. (Professor B)

O convite foi aos professores que estavam... no período... na sala dos professores teve aquela conversa mostrando... assim... os incentivos, principalmente financeiros. As mudanças com relação ao salário... assim, mostrando também o... a... parte como ia funcionar, que era o dia todo. A carga horária aumentava. [...] E, foi mostrado... foi convidado a... a participar. Agora, é claro que nem todos aceitaram. (Professor E)

Houve a informação... da decisão por parte, creio da Secretaria, e a Gerência Regional quem passou essa informação para os professores e veio até a escola, também, pra prestar esclarecimentos de como se daria essa transição, que, ao início, não foi uma transição total. [...] Houve reuniões com equipe regional para esclarecimentos. (Professor F)

Os depoimentos dos professores parecem não se referir ao mesmo evento descrito na Ata, pois a reunião está lavrada como um episódio planejado e realizado com a participação de professores e funcionários da Escola³⁹ e outras pessoas da comunidade (numa média de duzentas assinaturas), tendo o objetivo principal de decidir sobre a aceitação da proposta de implantação de uma escola de jornada semi-integral na Escola Severino Farias. Há, nitidamente, uma incongruência entre o relato na Ata da reunião e os depoimentos dos professores. Neste ponto, cabe indagar: teria sido realizada esta reunião efetivamente como assembleia deliberativa com ampla discussão sobre as “dúvidas e questionamentos” da comunidade presente? Observamos que na ata, há apenas uma referência à apresentação de “dúvidas e questionamentos” pelos presentes ao encontro, não sendo enunciadas tais indagações, nem citadas as explicações enumeradas na ocasião. Ademais, vale informar que, sendo perguntados em conversa informal, alguns colegas professores, cujos nomes constam dentre as assinaturas da Ata, apenas o diretor, na época, lembrou-se da reunião e do assunto tratado. A reunião parece ter tido a função de cumprir o protocolo e legitimar a indicação política anteriormente feita quanto à escolha da Escola. Esta inferência é ratificada pelas declarações da Gerente da GRE, em sua entrevista, quando indagada sobre por que foi implantado o Programa Integral na Escola Severino Farias:

O Severino Farias, pela estrutura dela, pelo quantitativo de alunos do ensino médio, que a escola já tinha e pela... indicação política, não é? Por ser uma escola que tinha uma história muito bonita de trabalho na cidade, e pelo

³⁹ Foram identificados, na Ata, 27 (vinte e sete) assinaturas de professores, sendo 6 (seis) contratos temporários e 21 (vinte e um) professores efetivos.

Programa Integral ter uma mudança positiva tanto pra o profissional como pra escola, aí foi sugerido o Severino Farias. [...] O Severino Farias tinha mais ensino médio do que fundamental. Então, como havia essa facilidade na organização, então, foi por isso que a gente colocou o Severino Farias. Pela questão de ser uma escola que tinha os resultados... que tinha uma.... que era uma referência na cidade, pela questão dela estar localizada, na cidade, um pouco distante da Escola Natalícia [outra escola integral], e pela questão de ter um maior quantitativo de alunos no ensino médio. (Gerente da GRE)

Portanto, deduz-se que a indicação das escolas a serem transformadas em Escolas de Referência passa pelo crivo da comunidade local apenas para legitimar uma designação previamente estabelecida pela equipe do governo, baseada em critérios relevantes sob o seu ponto de vista, que podem não coincidir com os da comunidade escolar.

Neste sentido, relembremos o momento histórico da metamorfose do Ginásio Pernambucano (GP) em Centro de Ensino Experimental, evento que deu origem ao Programa de Educação Integral. Valendo-se das análises de Leite (2009) sobre a parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formado por um grupo de empresários, para a reforma física do GP que incluiu também aspectos pedagógicos e de gestão, percebe-se o caminho conflituoso percorrido, envolvendo segmentos da sociedade e poderes públicos, principalmente porque a comunidade escolar não foi ouvida ou tomou parte do processo, argumentando-se que o modelo proposto pelo governo levava em conta apenas a opinião dos parceiros, empresas privadas, que patrocinavam o empreendimento. Corroboramos, portanto, a afirmativa: “Nenhum modelo vai funcionar se os educadores não estiverem envolvidos na concepção” (LEITE, 2009, p.87). No caso da Escola Severino Farias, apesar de a proposta do Programa Integral já estar consolidada e implantada em outras 103 (cento e três) escolas, no ano anterior (2009), há uma semelhança no contexto, no sentido de decisões externas mudarem abruptamente o projeto pedagógico da Escola.

Relativamente aos professores, quando perguntados sobre o porquê da Escola Severino Farias ter se tornado uma Escola de Referência, 50% dos entrevistados (4 professores), citaram a boa estrutura física como um dos motivos, 25% (2 entrevistados) indicaram que o governo ou a Secretaria precisava atingir suas metas de ampliação da rede de escolas integrais, e outros 25% (2 entrevistados) responderam que o motivo seria para melhorar os resultados e o ensino. Convém salientar que, neste caso, a questão refere-se ao porquê da Escola Severino Farias ser transformada em escola de referência, e não, o porquê da implantação do Programa de Educação Integral como política pública em Pernambuco. No que se refere às razões para a implementação da escola integral, percebe-se que quase todas as

citadas, exceto a melhoria do ensino, voltam-se à adequação da escola ao projeto estabelecido pelo governo do estado, como atestam os depoimentos dos professores entrevistados:

Eu acho que a escola Severino Farias, ela é uma das escolas do estado que tem mais, assim, possibilidade de agregar alunos, o dia todo, por conta da sua estrutura, que é bem estruturada. Eu acho que foi um dos primeiros fatores de a escola Severino Farias ser integral, é por conta da sua própria estrutura. (Professor B)

Em termos de estrutura, por exemplo, em termos de estrutura, a Escola Severino Farias tem uma estrutura muito boa. O que é que falta? Né? (Professor D).

Eu acho assim, veio pra essa escola, porque eu acho que, justamente, uma escola de grande porte. Aqui a gente tinha muito aluno. E, com a educação integral, ia o que? Ia manter, ia aumentar, ia melhorar a escola. (Professor E)

Eu entendo que, no sentido da rede... como a rede precisava ampliar-se ao máximo e atender o maior número possível de alunos, foi uma escolha estratégica da rede. Eu entendo a escolha deles: a estrutura boa, a escola já apresentava um corpo de funcionários e professores adequados, é... com capacitação necessária pra isso, muitos professores concursados, uma grande maioria, na época, professores com graduação e pós graduação, já com resultados comprovados, uma estrutura interessante, uma escola que, de certo modo, já era uma referência na cidade, então, estrategicamente, ela seria uma escolha óbvia. Foi uma escolha prática e acertada do ponto de vista prático. (Professor F).

Seja por ter boa estrutura física, ou pelo quantitativo de alunos do ensino médio já atendido pela Escola, seja por ser uma escola reconhecida no município e região, ou por sua localização geográfica na cidade, como diz a gerente da GRE em sua entrevista anteriormente citada, a Escola Severino Farias detinha vários atributos propícios à implantação de uma escola integral, favorecendo, portanto, o alcance da meta do governo quanto à ampliação da rede de escolas de referência. Todavia, dentre as razões para a indicação da Escola Severino Farias a ser transformada em escola de referência, o Professor D chama a atenção para a questão da melhoria dos resultados, no sentido de o Programa Integral ter sido usado para alavancar os resultados no seguinte aspecto:

[...] faz um tempinho, mas eu me lembro que os resultados da Escola Severino Farias eram muito ruins. [...] eu acho que foi escolhida a escola porque os resultados eram muito fracos mesmo, na época. Pelo menos é o que me recordo no momento. [...] Mas a Escola Severino Farias sempre foi uma escola muito grande e que tinha até bons resultados, em algumas outras atividades externas... não sei... feiras de ciências... que era bem falado em relação a isso. Mas a Escola não era de fato medida pelos resultados de Português e Matemática, por exemplo. Então, não tinha como se medir se a Escola era boa ou ruim, não é? Era boa, porque o povo falava que era boa, era ruim porque o povo falava que era ruim. Mas, de fato, contando quantitativamente, não tinha isso. (Professor D)

O Professor D refere-se ao período a partir de 2008, quando a aplicação do SAEPE passou a fazer parte da política de avaliação da rede pública de Pernambuco, compondo o IDEPE, com estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas estaduais e consequente atribuição de Bônus às escolas que atingissem pelo menos 50% da meta pactuada por meio de um Termo de Compromisso assumido pelo gestor de cada escola junto à Secretaria de Educação. Apesar de seu bom conceito, a Escola Severino Farias não alcançou as metas do IDEPE nos anos de 2008, 2009 e 2010, conforme a Tabela 1, abaixo:

ANO	2008		2009		2010		2011		2012		2013	2014	2015	2016	2017
	8ª/9º EF	3 EM	8ª/9º EF	3EM	8ª/9º EF	3EM	8ª/9º EF	3EM	8ª/ 9º EF	EM	3 EM	3 EM	3 EM	3 EM	3 EM
IDEPE alcançado	2,48	2,79	2,95	2,70	2,68	3,01	4,18	3,09	-	3,95	4,04	4,57	4,72	4,56	
METAS PROPOSTAS	-	-	3,2	3,0	3,1	3,0	3,4	3,3	3,6	3,56	3,71	4,1	4,44	4,94	5,12

Fonte: GRE Vale do Capibaribe. 2017.

O fato de a Escola alcançar índices abaixo da meta do IDEPE neste período inicial de cálculos de índices e metas causou surpresa e certa perplexidade na comunidade, dado o bom conceito construído ao longo da sua história. Daí o comentário do Professor D: “Os comentários... O pessoal comentava na rua que o Estadual não ganhava... Enfim...” expressa a inquietação e o desconforto das pessoas que faziam parte da Escola frente à comunidade local e regional, em face dos resultados insuficientes.

Temos aí um largo campo para novas pesquisas a considerar as funções e as concernentes consequências das avaliações em larga escala, a coerência entre os fundamentos da avaliação escolar preconizada dentro dos paradigmas humanizantes de mediação e evolução do aprendizado para a cidadania e a avaliação para midiaticização de escores e *rankings*, como também a política de responsabilização pelos resultados que, na prática, ocorre como transposição das responsabilidades da esfera estatal para a esfera particular da escola e do professor, como poderemos verificar nas falas de professores ao longo dessa pesquisa, nos segmentos a seguir, quando se fala em “cobranças”. Perguntamo-nos, pois, que critérios levam a comunidade a considerar uma escola boa? E, por que apesar disso essa escola não consegue obter boas notas em português e matemática em um teste estandardizado? Dentre outros, estes são temas instigantes, mas que não fazem parte do escopo dessa pesquisa, por isso, não vamos aí nos deter. Porém, no caso estudado, e decorrente da fala do Professor D, parece-nos que o Programa de Educação Integral está tão arraigadamente considerado como um “programa de sucesso” que é tido como “milagreiro” a

incrementar os índices educacionais, tendo sido implementado na Escola para alavancar os seus resultados.

Essa inferência é reiterada pelas palavras da gerente da GRE Vale do Capibaribe, em sua entrevista:

A gente tem escolas que... é... escolas integrais que foram implantadas em Limoeiro, que eram... que eram escolas que não tinham credibilidade nenhuma diante da comunidade. Professor não dava aula, o aluno não assistia aula... equipe gestora não tava nem aí pra escola, tinha um trabalho superdesvalorizado na comunidade, e hoje, são as melhores escolas da reg... da... da cidade. Então, a gente vê que o programa integral, ele fez acontecer uma mudança na vida dos estudantes, na comunidade e tornou essas escolas que eram desacreditadas, como escolas de referência. Já aqui em Surubim, era uma escola de referência e continuou sendo uma escola de referência. Eu vejo assim, né. (Gerente da GRE)

Também o Professor Paulo Dutra⁴⁰, reafirma a asserção de que a Escola Severino Farias sempre foi uma escola de referência dentre as escolas da rede, chegando a ser Referência Nacional em Gestão Escolar⁴¹. Contudo, é fato, como mostrado anteriormente na Tabela 1, que a Escola Severino Farias não conseguiu alcançar as metas do IDEPE em seus primeiros anos de aplicação, como percebe o Professor D:

Aí, eu acho que... Eu acho que foi um dos motivos. [...] Porque as outras escolas atingiam as metas... chegavam no farol verde muito rapidamente, e a gente não conseguia. Isso, eu me lembro muito bem... [...] Porque foram três anos consecutivos que a gente não ganhou. Mas, eu sei que era muito difícil. (Professor D)

Valendo-se novamente das análises de Leite (2009), reiteramos que o Programa de Educação Integral, em sua origem, na instituição do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), revela as contradições de ingerência do setor privado na esfera da administração pública e expõe a associação de conceitos de qualidade e excelência com a discussão sobre seletividade, permanência na escola e não universalidade do ensino, dispensando uma atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços. Nesse sentido, e entendendo-se que a “eficiência preza pela qualidade dos insumos aliada à qualidade dos produtos e serviços gerados e a eficácia preza principalmente pelo atingimento da meta almejada” (LUCENA, 2017, p.6), torna-se mister avaliar a performance do funcionalismo. Contudo, Ball (apud LEITE, 2009) afirma que,

⁴⁰ Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco em palestra proferida em 7 de agosto de 2017, na ETE de Surubim. (Anotações em caderno de campo)

⁴¹ No Prêmio Gestão do CONSED, ano base 2004.

além de causar incerteza e instabilidade ao servidor, a performatividade tem implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais: a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho, b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho, c) alteração das relações sociais (BALL 2001, p.110, apud LEITE, 2009, p.112).

Ontem, como hoje, ou seja, na criação do CEEGP como na implantação da EREM Severino Farias, vive-se os efeitos da reforma do Estado gerencial, cujo objetivo era tornar a administração pública mais eficiente e oferecer ao cidadão serviços públicos de melhor qualidade. Para atingir essa pretendida eficiência, impunha-se a descentralização de certas atividades executadas pelo poder público, que poderiam ser melhor executadas supostamente pelo setor privado. Na área de educação, o exemplo mais emblemático da ingerência do empresariado na administração pública é a reforma do GP na sua estrutura física, mas também pedagógica de método, conteúdo e gestão. Tendo sido assumido como política pública por Eduardo Campos, na gestão iniciada em 2007, os Centros de Ensino Experimental foram transformados em Escolas de Referência, mantendo, entretanto, as premissas da tecnologia de gestão baseada na máxima “entender, aceitar e praticar”, originária da gestão empresarial do Grupo Odebrecht. Nesse cenário, a implantação do Programa na Escola Severino Farias gerou diversas expectativas no corpo docente e em toda a comunidade escolar, expectativas essas que passamos a analisar no item a seguir.

4.1.2 Expectativas da Escola Severino Farias em relação ao Programa

O Programa de Educação Integral parece ter se envolvido em um halo de intangibilidade, de certa forma até superioridade, a tal ponto que opiniões contraditórias ou medo do novo fizeram parte das expectativas em relação ao Programa, como relatam os professores B e G:

Tudo o que é novo, a gente fica um pouco assustado, não é? Assustado e, o comentário, na época, é que... aí sim, quando na questão da implementação do programa integral era muito comentário, era muita discussão, tinha professores... uns diziam que era bom, outro dizia que não era, era muita cobrança, ia ser muita cobrança, ia trabalhar muito... e aquele medo todo... (Professor B).

O clima foi tenso. Lembro sim. Toda mudança tem um certo receio da gente de querer saber das coisas. Como é que vai ser heim? Então, de imediato, eu não aceitei. [...] Os professores, ah, isso não vai dar certo, porque como é que fica... [...] Aí um aceitava, outro não aceitava. (Professor G)

Ao ser implantado na Escola Severino Farias, entretanto, o Programa de Educação Integral gerou também outras expectativas, sendo as mais presentes e frequentes nos relatos dos entrevistados aquelas relacionadas com as melhorias de salário e de resultados.

A expectativa de melhorar os resultados está presente tanto nas respostas que explicam a escolha da Escola para integrar o Programa Integral, como naquelas em que o entrevistado expressa sua opinião sobre o objetivo do Programa, como podemos verificar nos depoimentos dos professores seguintes:

Acredito que o governo queria buscar melhores resultados. E aí ele viu, a permanência do aluno, sobretudo na escola, com uma visão diferente, de um acompanhamento mais longo... (Professor A)

O objetivo de elevar a qualidade da educação... eu acho que, como programa, eu acho que ele tem um compromisso de melhoria da qualidade do... do serviço oferecido... da qualidade do ensino, mesmo. (Professor C)

É isso. [...] O objetivo seria melhorar os resultados da escola, não só, não é, mas fazer com que os alunos tivessem melhores resultados de desempenho. (Professor D).

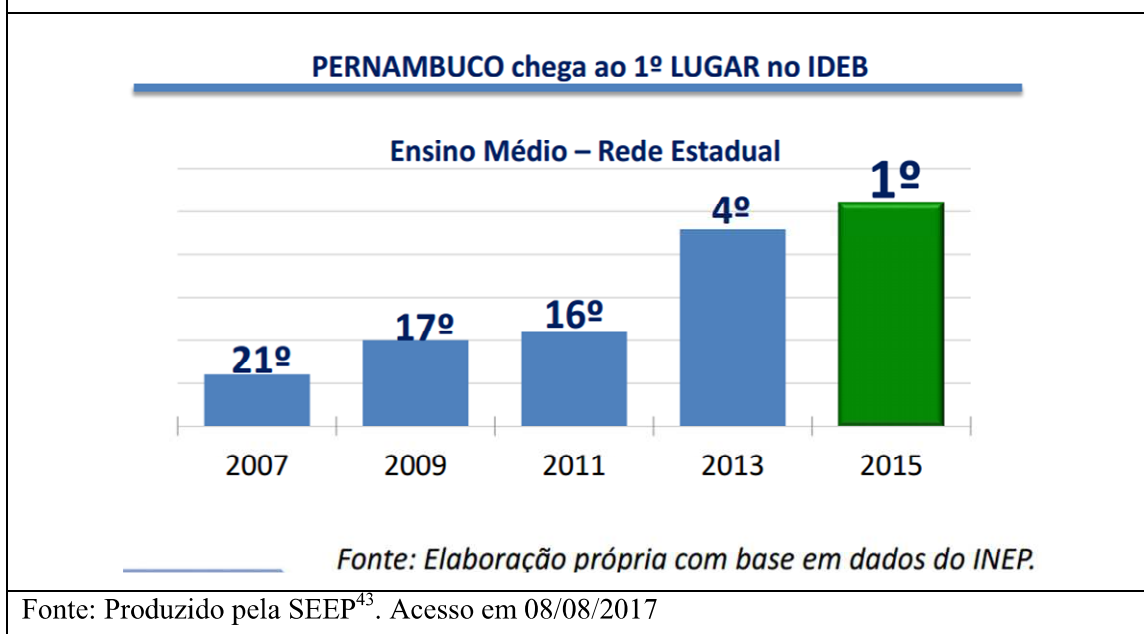
Por que foi implantado... na minha opinião a implantação desse programa, ele foi implantado aqui, com certeza, para melhorar o ensino aprendizagem. O aluno passar o dia todo na escola, isso aí...(Professor G).

Eu acho que os índices do SAEPE, no ENEM, aumentou o número de aprovação no ENEM, no SAEPE, nos concursos da vida. Eu acho que o aluno que está saindo do integral realmente ele tem índices melhores. E a tendência é melhorar. Se ele tem mais tempo na escola, se ele tem mais aulas, ele vai ter mais conhecimentos, então... e os resultados, né. o número de aprovados aumentou. (Professor H).

Os professores reconhecem que é dada ao Programa Integral a marca de um mecanismo que resulta em índices educacionais mais elevados. Isso se justifica também por toda a divulgação midiática feita em torno da ascensão de Pernambuco no *ranking* nacional do IDEB. Contudo, há de se reconhecer que Pernambuco desenvolveu um esforço extra para alavancar os resultados educacionais, saindo do 21º lugar em 2007 para o 1º lugar no IDEB Ensino Médio de 2015, conforme o Gráfico 2, feito que repercute no comentário: “contra fatos não há argumentos”⁴².

⁴² Proposição feita em conversa informal por integrante da SEEP quando questionada sobre o Programa.

Gráfico 2: Evolução do IDEB Ensino Médio de Pernambuco no período 2007-2015



Esses resultados têm inspirado inúmeras pesquisas na Academia considerando as políticas de avaliação dos sistemas educacionais, e de monitoramento e gestão por resultados. Contudo, é mister que se continue aprofundando, com visão crítica, as utilizações de políticas públicas com perspectiva empresarial, pois, um sistema de gestão empresarial para a educação já carrega em si uma contradição, porque a educação não se restringe a interesses de uma particularidade, mas de algo que nasce do coletivo e deve permanentemente reforçar esse sentido público, comum, genericamente humano.

Sobre a gratificação de localização em escolas integrais, os Professores entrevistados comentam o seguinte:

A princípio, por mais que não se queira dizer isso, mas o atrativo foi o financeiro. Se eu vou ter uma gratificação x dentro do salário que já não é essas coisas, então, houve uma atração. [...] E, o atrativo financeiro. De fora eu escutava só estas coisas, que eu lembro: era a questão da gratificação, que foi prometida na época, e quando foi instituída, também eu lembro disso, era uma gratificação de 160% do valor, na época do salário, e hoje, não dá nem 50%. (Professor A).

É... O Programa... é... atrairia algumas pessoas e outras, não. Até hoje não atrai..., por causa do dinheiro, de fato. Não sei se porque pagava-se melhor. (Professor D).

⁴³ Quadro cedido pelo Professor Paulo Fernando Vasconcelos Dutra, Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco, sobre Educação Integral e Profissional, utilizado na apresentação da SEEP, durante I Reunião de Gestores 2017.

[...] na sala dos professores teve aquela conversa mostrando... assim... os incentivos, principalmente financeiros. As mudanças com relação ao salário... (Professor E).

Aí outro dizia assim: não, mas vai ganhar melhor. A mudança vem para melhorar... e aí? (Professor G).

Um dos grandes atrativos para o professor ingressar no Programa Integral era a gratificação que garantia a possibilidade de trabalhar numa única escola com um salário razoável. Uso propositalmente o verbo no pretérito “era” porque a idealização dos percentuais de gratificação para os professores localizados nas escolas integrais e semi-integrais, não condiz com a realidade. O professor que buscava o Programa esperava receber uma gratificação de localização especial equivalente a 159% do salário base nas escolas semi-integrais e 199% nas escolas integrais; era o entendimento recorrente que se propagava. Contudo, a Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008, refere-se, em seu Artigo 5º, § 4º, à gratificação de localização especial que está prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas "a" e "b" da Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, e alterações, sendo concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral. A referida Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, define em seu Artigo 3º, inciso I:

- a) os professores localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,99 (um vírgula noventa e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 2.032,00 (dois mil e trinta e dois reais);
- b) os professores localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio com jornada parcial de 32 (trinta e duas) horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,59 (um vírgula cinquenta e nove) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 1.623,00 (um mil seiscentos e vinte e três reais).

Portanto, há um teto estabelecido legalmente nas gratificações por localização especial em escolas de referência que inviabiliza a esperada gratificação de “quase” 200% (duzentos por cento) nas escolas de jornada integral e de “quase” 160% (cento e sessenta por cento) nas escolas semi-integrais, sobre o salário base. Se em 2008 esta gratificação parecia atrativa, em 2010, na implantação do Programa na Escola Severino Farias, houve professor que não considerou a gratificação suficientemente atrativa para fazê-lo submeter-se à seleção do Programa, como diz o Professor H: “Vai ter bônus, vai melhorar o salário... pra mim preferir ficar fora. É uma questão particular”.

Além da melhoria salarial e de resultados, o aumento da carga horária é outra perspectiva apontada pelos professores, apesar de ser, de certa forma, uma expectativa ou uma

constatação até óbvia, pois o Programa de Educação Integral traz, em seu bojo, a premissa de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. Sobre esta questão, os professores fazem os seguintes comentários:

Porque a gente tem uma carga horária maior, a gente vivencia uma quantidade maior de conteúdos... (Professor A)

A carga horária muda, né? porque a gente... o... o no programa, a gente fica com mais hora aula, né? mais tempo na escola. (Professor B)

Importante... é como eu disse: o programa de educação integral, de certa forma, traz um... um aumento da carga horária do ensino médio, consequentemente,... (Professor C)

[...] mostrando também o... a... parte como ia funcionar, que era o dia todo. A carga horária aumentava. (Professor E)

A disciplina continuou sendo língua portuguesa, a quantidade de aulas, no caso, aumentou. Passou a ser 6. E a carga horária, da aula atividade, que é exigida, planejamento unificado. (Professor G)

Essas são observações elementares e apenas atestam o aumento da carga horária do professor que integra o Programa de Educação Integral. Todavia, existe a demanda para uma discussão mais ampla sobre o que fazer com esse tempo ampliado que o professor e o próprio estudante passam a ter na escola. Esse debate decorre da concepção de educação integral assumida pelo Programa e volta a ser abordado mais detidamente neste texto dissertativo, adiante, na seção que trata das perspectivas e sugestões que tem os professores em relação ao Programa.

Quanto às demandas de formação dos professores, este tema aparece nas falas dos entrevistados tanto como uma expectativa no momento da implementação do Programa Integral, assim como uma carência no processo de consolidação e desenvolvimento do Programa na Escola, como podemos verificar nos depoimentos dos professores C e D:

a princípio era aquela ideia, de que o programa de educação integral traria uma melhoria na qualidade, no sentido de investir mais no professor... no início, até que tinha formações. Umas e outras esporádicas, mas aí, é... o professor que vem pra o programa de educação integral, ele simplesmente aumenta a sua carga horária. Mas, assim... não existe um investimento na formação dele, e consequentemente, o aluno também fica mais tempo na escola. (Professor C)

É... Formação específica, a gente não tem, né? A gente não se encontra, a gente não sabe... é... quem são nem os professores do Programa. Na GRE, qual é a formação dos professores, o que é que a gente pode... é... trabalhar junto pra que a coisa possa funcionar? Não... Cada um faz o seu na sua escola... enfim... tem gente que não é nem da área que dá aula. [...] A GRE,

junto com a Secretaria de Educação, deveria sim proporcionar momento de... nós temos 10 escolas de tempo integral, na nossa Regional, nós vamos nos reunir, reunir os professores hoje, nós vamos reunir os professores de [tal e tal disciplina], não se tem isso, né? [...] Então, eu penso que hoje a gente precisa ter esse olhar e pensar... porque eu acho que todo problema do professor é dar aula do que ele não sabe. (Professor D).

Se fizermos apenas uma análise documental sobre a questão da formação continuada dos professores no Programa, poderemos estranhar esses depoimentos, pois o Programa prevê exclusividade do docente, e, portanto, disponibilidade de tempos para encontros de formação continuada na escola, por área. Porém, como poderemos ver em seção mais adiante, a necessidade de “flexibilização” de alguns pontos antes inegociáveis do Programa gerou alguns calcanhares de Aquiles, como, por exemplo, a admissão de professores “regulares”⁴⁴ ou mesmo contratos temporários que passaram a atuar nas escolas de referência como opção para suprir as lacunas surgidas por falta de professores candidatos à seleção do Programa nas escolas integrais, e conseqüente incompatibilidade dos horários para encontros por área desses professores com os do Programa.

Sobre esse tema da formação continuada de professores, podemos considerar a contribuição de Santos (2015) que, em sua pesquisa de Mestrado realizada no âmbito da GRE Vale do Capibaribe sobre a atratividade do Programa Integral para os professores, destaca o seguinte:

Pode-se considerar a hipótese de que não há uma correspondência entre as motivações para o ingresso e permanência no Programa e as mudanças efetivamente percebidas pelo professor após a implementação do Programa na escola. Pode haver alta expectativa por parte do professor quanto ao incentivo salarial, mas, ao ingressar no Programa, é a metodologia de trabalho que repercute mais na sua rotina docente. Daí a importância do cuidado e atenção a serem dispensados pelo Programa ou pela GRE à formação continuada e acompanhamento pedagógico deste professor que acredita na possibilidade de contribuir para a formação humana integral, porém necessita de um ambiente físico que favoreça a permanência de alunos e professores durante todo o dia na escola, como também uma vivência pedagógica orientada seguramente (SANTOS, 2015, p.89).

Além disso, há o acerto legal de que “a gratificação de localização especial prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas "a" e "b" da Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, e alterações, será concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral”; ou seja, ao se afastar por qualquer motivo, o professor deixa de contar com a

⁴⁴ Professores efetivos do quadro de servidores do Estado, mas que não pertencem ao Programa Integral, por opção de não se submeterem à seleção.

gratificação em seu salário mensal. Este aspecto também é lembrado pelo Professor D, em seu depoimento:

Então, até pra ele estudar é difícil. Quando, na verdade, deveria ter mais facilidade, porque o professor, quando ele estuda, isso reverbera diretamente na sala de aula dele. Compreende? Mas, em geral, é com... Aí é um problema da escola integral, porque, parece que não quer que o professor estude. [...] Então, se ele não quer que você estude como é que ele vai querer bom resultado? [...] Eu penso, que o Programa Integral, ele precisaria ter um olhar para o professor, professor que ensina mas que também quer estudar. Porque se ele não estuda, os resultados do aluno dele, o resultado dele, é um resultado sempre capenga. Isso é o problema da escola integral, é não querer que professor estude. (Professor D)

As reflexões do Professor D se coadunam com as constatações verificadas por Santos (2015, p.91) quando afirma que os professores se ressentem da falta de abertura para ingressar em um mestrado ou doutorado sem ter que deixar o Programa, além da carência de uma política de formação continuada com regularidade e de incentivo à continuidade de estudos.

A formação docente é um aspecto de fundamental importância para o processo educativo. Neste sentido, Freire alerta que (1997, p.102) “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Freire faz ainda uma relação da segurança com a autoridade docente, chegando a afirmar que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1997, p.103), destacando, portanto, a imprescindibilidade da segurança e competência profissional, decorrentes principalmente da formação docente levada a sério, para legitimar a autoridade docente.

4.1.3 Pontos de vista de quem executa a política

A implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias gerou reações e posicionamentos de professores, estudantes e sociedade em geral, assentados em diferentes pontos de vista. Detectamos, nas entrevistas realizadas, que 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados mostraram-se favoráveis à implementação do Programa na Escola, como podemos conferir nos testemunhos abaixo:

Eu sou favorável à questão do Programa. É claro que tem algumas críticas, houve algumas mudanças, mas que, é importante, é interessante. (Professor A)

Aí, eu resolvi fazer a seleção, e, a gente fez a seleção e passou... (professor B).

Na época, eu não. Na época eu até participei diretamente da seleção. Eu não fui contra, não. (Professor D)

Não... a minha reação no sentido que... a história que, a tendência é que todas as escolas iam... ser integrais, futuramente. Então, se a tendência é essa, eu acho que é uma mudança, é pra melhorar, a tendência é justamente querer participar enquanto tá no início. Que a gente vai conhecendo melhor. Não é esperar, e esperar... (Professor E)

De outra forma, os demais 50% (cinquenta por cento) dos professores interrogados mostraram-se avessos à transformação da Escola em escola de referência, por motivos expressos nos depoimentos a seguir:

Olha, eu acho que, no fun... pra escola, é... eu acho que, assim... se eu tivesse que escolher... se eu tivesse o poder de escolher, para a melhoria da Escola Severino Farias, eu teria melhorado a qualidade do ensino, investido de... com outras formas, com outras ações. Mas, não... é... como uma escola de referência semi-integral, que oferece apenas essa modalidade de ensino. Enfim, eu acho que não foi tão importante assim. (Professor C)

A princípio, uma reação apreensiva, surpresa... Apreensiva, de como ficaria a situação minha e dos demais professores da escola, e, de um modo geral, por parte de todos os professores, também, foi muito... E, às vezes, até adversa. (Professor F)

Então, de imediato, eu não aceitei. Eu não aceitei porque eu não pensei só em mim. Eu pensei nos outros professores, como é que ia ficar, isso aqui? (Professor G)

Eu não queria que fosse integral. Até hoje eu não sou do integral. (Professor H).

As razões que levaram cada entrevistado a se colocar favorável ou contrário à implementação do Programa na Escola Severino Farias são mais de ordem prática. Destaca-se o argumento da probabilidade (como ocorreu de fato) de transferência de professores, tendo em vista a incompatibilidade de horários para aqueles que tinham dois vínculos, seja com o Estado, ou com o Estado e o Município, ou ainda pelo fato de, com a diminuição do número de alunos e turmas ou o aumento da carga horária regencial dos professores do Programa, a carga horária passar a ser insuficiente para todos os professores localizados na Escola no momento da implantação do Programa. Em todo o caso, percebe-se que o professor C reconhece que a Escola precisava “melhorar a qualidade do ensino” ofertado, e preocupa-se com isso.

Ao mesmo tempo, quando perguntados se a Escola precisava implementar o Programa de Educação Integral, também 50% dos entrevistados consideraram que não havia esta necessidade, como podemos averiguar em suas respostas:

Precisar... eu acho que não seria essa a palavra, precisar. Como disse, a escola já tinha uma atuação bastante diferenciada, destacada. [...] Enquanto escola, como comunidade, não vejo demanda, nem justificativa válida para essa implementação. Eu entendo que, no sentido da rede... como a rede precisava ampliar-se ao máximo e atender o maior número possível de alunos, foi uma escolha estratégia da rede. (Professor F).

Eu... olhe, pensando diretamente, eu acho que não. É... Precisaria melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pela escola? Sim. é... Mas eu acho que não precisaria... (Professor C).

Não. Eu acho que precisava ter uma melhora. Necessariamente, não sei se o Programa de fato melhora, não é? Se foi o Programa que fez a melhoria... (Professor D).

Não. Porque a gente sempre trabalhou na escola regular e dava certo. Tô falando a questão de aprendizagem. (Professor H).

Convém ressaltar, contudo, que, apesar de 50% dos entrevistados demonstrarem oposição à transformação da Escola em escola de referência, e o mesmo percentual opinar que a Escola não precisava desta política, os respondentes não são exatamente os mesmos, pois, enquanto o Professor D admitiu que a Escola não precisava do Programa, demonstrou ser favorável à sua implantação na Escola. Ao mesmo tempo, o Professor G mostrou-se contrário à implantação do Programa, mas concordou que a Escola precisava de tal política.

No que tange à reação dos professores em face à implantação do Programa Integral na Escola Severino Farias, observamos nas declarações dos entrevistados expressões de surpresa, dúvidas e receio, como atestam os depoimentos a seguir:

Surpresa, né? [...] Mas, a Escola, e todo mundo da Escola, a maioria, ou todos, quase todos, não conhecia o Programa e, de repente... também, pra mim também, surpresa, porque a Escola passa a ser de referência no regime semi-integral (Professor C).

Assustado e, o comentário, na época, é que... aí sim, quando na questão da implementação do programa integral era muito comentário, era muita discussão, tinha professores... uns diziam que era bom, outro dizia que não era, era muita cobrança, ia ser muita cobrança, ia trabalhar muito... e aquele medo todo... (Professor B).

Porém, o posicionamento mais frequentemente citado, sendo apontado por sete dentre oito entrevistados, o equivalente a 87,5% (oitenta e sete e meio por cento), é de inicial rejeição ao Programa, como declaram os professores:

Tinha professor, assim, que foi contrário, que não queria, que se fosse pra ir pra outra escola, iria pra outra escola e não queria entrar na... na escola integral, no programa integral. Outros por necessidade, porque tinha outras

escolas, outras situações. Mas foi bem polêmico. Quando começou, foi bem polêmico. (Professor B).

Como veio de cima pra baixo e veio assim, muito repentinamente, sem uma reflexão... olhe, ... sei lá. Vai valer a pena? Não vai? Foi simplesmente comunicado. É... todo mundo ficou meio surpreso e houve rejeição, mesmo. Rejeição. (Professor C).

Porque existia uma rejeição, inclusive. Porque o regime de educação... o programa de educação integral já estava na cidade, né? Em outra escola. Ah, ninguém quer trabalhar o dia inteiro, e aí? Nós vamos ter que trabalhar o dia inteiro? Muita gente com dois contratos, dois vínculos. E, enfim, a princípio, foi rejeição, mesmo. (Professor C).

Na época, teve até um movimento bem grande de alguns professores que não queriam. [...] Eu me lembro que teve uns professores que foram altamente contra. (professor D).

Muitos deles eram contrários à ideia. [...] Entre os professores, assim que souberam, e os funcionários, da notícia, claro, houve várias reações e, de uma grande parte, elas são reação contrária, de protesto porque temiam, justamente, que a escola perdesse a sua identidade, que, meio como ficaria a situação de vários professores e funcionários. (Professor F).

Aí um aceitava, outro não aceitava... [...] Mas, no início, eu mesma não fui de acordo. (Professor G).

Eu não queria que fosse integral. Até hoje eu não sou do integral. No meu caso, não é interessante pra mim, (Professor H).

É oportuno lembrar que esses comentários não se derivam necessariamente da opinião pessoal de cada entrevistado, mas inclui respostas sobre a reação dos colegas, na Escola. Neste item, foi perguntado sobre as lembranças que tinha o entrevistado acerca das reações dos seus colegas mediante a implantação do Programa na Escola, visando captar o clima geral da Escola naquele momento de mudanças. A visão geral de objeção à escola integral foi também aludida no relato da gerente da Regional:

Agora, eu vejo aqui em Surubim... eu vejo isso aqui em Surubim, que não existe uma aceitação, mais por parte do professor da escola integral. Se você fizer... eu ac... se você fizer uma entrevista com os professores de Surubim e com os professores de Limoeiro, por exemplo, você vai notar que existe uma diferença. A aceitação... eu não sei o que é... (Gerente da GRE).

Convém ressaltar que a Escola pesquisada já apresentava um histórico de inovações, a ponto de expressar em seu Projeto Político Pedagógico ser a “inovação” (PPP, 2015, p.10) um dos valores fundamentais para seu trabalho educacional. Se considerarmos o ensino em tempo integral como uma inovação a ser implementada na Escola Severino Farias, pode-se deduzir, que não deveria haver obstáculos a dificultar essa implementação. De outra forma, a

resistência poderia ser atribuída ao processo de implantação da política que se apresenta como uma inovação vinda de fora e não como uma construção interna. As observações e justificativas de resistência ou discordância quanto à escola integral não se constituem em objeto de pesquisa neste trabalho, apesar de se conectarem com o histórico de mudanças da escola em pauta.

Quanto aos estudantes, a pesquisa não se debruça sobre as questões a eles referentes, apesar de se detectar nas descrições dos professores entrevistados algumas opiniões sobre os alunos preferirem a escola em tempo integral, conforme se pode perceber nos depoimentos a seguir:

A princípio, era tudo novo. O aluno, inclusive, também não queria estudar o dia inteiro. Não queria, não podia, tinha outras situações... de transporte. (Professor C).

[...] aí a gente tem que entender que nem todo aluno quer vir para o integral, o tempo todo na escola, (Professor A)

A dificuldade de preenchimento total das vagas disponibilizadas na EREM Severino Farias, suscita indagações, não pesquisadas neste trabalho, a respeito dos porquês em relação à possível rejeição dos alunos do Município de Surubim relativamente à escola integral. Esse aspecto foi referenciado pelo Professor C:

Porque, na cidade, já tinha uma escola que dava conta do... porque, assim... eu acho que a oferta... A gente tem que ter essa visão mais macro, assim, e na cidade já era oferecido uma escola em regime integral, é... uma outra estava se abrindo, também com esse regime, que seria a Escola Técnica, claro, com a sua filosofia mais de preparar pro trabalho, do ensino técnico, e aí, mais uma? Não dava pra demanda. Eu senti... Nós sentimos isso em 2010. Na implementação. Porque, assim... a gente sentia que... não tinha aluno. (Professor C).

Neste cenário de redução da quantidade de estudantes e de professores a formar a comunidade escolar, fomentado, não exclusivamente como veremos adiante, pela implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias, encontram-se, nos discursos dos professores entrevistados, alguns pontos de vista referentes à seletividade do perfil do aluno o que reverbera no próprio trabalho docente e no “disciplinamento” desse alunado.

Quando eu entrei aqui, o quantitativo de alunos era muito grande. Era muita sala de aula. E, você sabe, quando tem muita sala de aula, um aglomerado muito grande, fica até descontrolado, até pra disciplina, fica difícil você trabalhar. E com a escola integral, com o programa integral, foi reduzido o número de alunos, e ficou assim, deu maiores condições de o professor se preparar pra dar uma aula. Eu acho que foi... foi proveitoso. (Professor B).

É... Eu acho que, com menos turmas e professores mais focados, de repente os resultados tendem a melhorar, sim. É... O grau de importância em ser do Programa... é complicado. Mas, eu suponho que independente, se fosse do Programa ou não, mas, se diminuísse a quantidade de professores e de alunos... De fato, eu suponho que ia chegar o momento de melhorar, sim. Independente de ser do Programa. (Professor D).

Reduzindo o número de turmas, ficou mais seletiva. Não, não é seletiva porque a gente não faz seleção pra receber alunos. (Professor H).

A questão do número de alunos em sala é ainda polêmica no que diz respeito à facilidade de o professor alcançar seus objetivos de aprendizagem dos alunos em turmas menores. De todo modo, a turma, a classe, é a nossa unidade básica do ensino e nela ocorre o que há de mais específico do trabalho docente: o ensinar. Conforme Tardif e Lessard (2013, p.67), “os docentes nunca controlam totalmente seu objeto de trabalho. Pode se manter fisicamente os alunos dentro das salas de aula, mas não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita da sua colaboração e participação”. Essa é uma assertiva facilmente verificável pelo professor regente de qualquer escola na atualidade. Portanto, ensinar é uma tarefa complexa que requer um trabalho interativo com os alunos, seres humanos, e, segundo Tardif e Lessard (2013, p.141), objeto de trabalho do professor, sendo essa complexidade decorrente menos da soma e variedade das tarefas do professor do que da imprescindibilidade da vontade e interesse do aluno em cooperar com o seu próprio aprendizado. Também Nóvoa (2012, p.9) reconhece que “o problema principal da pedagogia é ensinar os alunos que não querem aprender”. Chega até a citar Bernard Charlot (2003, apud Nóvoa 2012, p.9) “que caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram”. Reiteramos, por conseguinte, a assertiva de que “o professor precisa contar com a colaboração do objeto do seu trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.260). Recorrentemente se ouve, dentre os professores, comentários sobre a dificuldade de ensinar a alunos que não querem aprender, e daí, empreende o esforço maior em desenvolver estratégias de motivação para provocar a participação dos alunos visando alcançar seus objetivos. Relativamente à quantidade de alunos na escola e na classe, este não é o único fator a interferir na aprendizagem, tendo inclusive, possibilidade de facilitar ou dificultar a aprendizagem, a depender das estratégias de ensino desenvolvidas, dentre outros fatores. Ademais, apesar de os nossos professores B, D e H, conforme afirmaram nos trechos acima transcritos das suas entrevistas, crerem que a redução do número de alunos favorece o trabalho docente com maior disciplinamento desse alunado, a população em geral da cidade

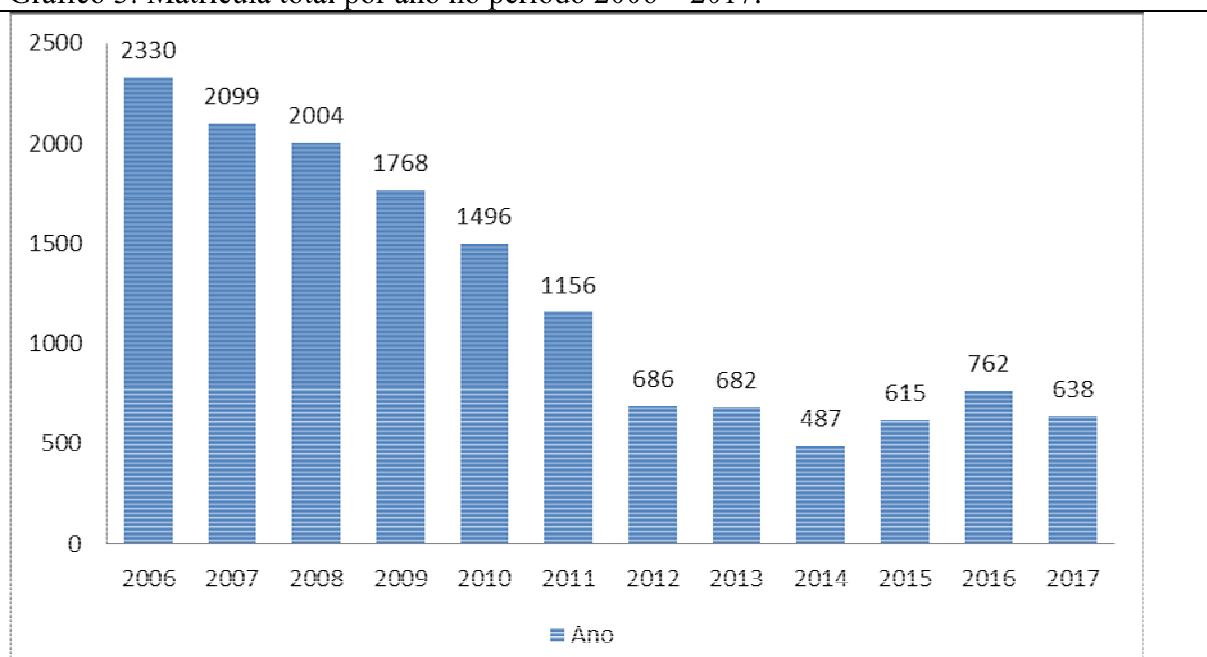
viu com estranheza esse achatamento no atendimento da EREM Severino Farias, como comenta o Professor A:

Há uma crítica, não é? Da sociedade...

A sociedade começou a se perguntar: como é que uma escola daquela, tão grande, um porte daquele, tem 500 alunos? Não é? Eu acredito que não escuto essa fala só no contexto educacional. Na sociedade, quando eu ando... porque eu não falo só com professores, eu falo com comerciantes, empresários, falo com o cara lá que tem um banco na feira, tal e tal, o pessoal critica muito nesse sentido. Como é que uma escola daquela, hoje tem um pingão de aluno? Não é? (Professor A).

Contudo, a redução gradativa do número de estudantes atendidos pela Escola Severino Farias não decorre unicamente da implantação do Programa de Educação Integral, como se pode verificar na análise do Gráfico 3, que demonstra dados de matrícula inicial a cada ano, na última década, apresentando, portanto, anos anteriores a 2010, ano da implantação do Programa.

Gráfico 3: Matrícula total por ano no período 2006 – 2017.



Fonte: Secretaria Escolar, 2017.

Verificando os quarenta anos de atuação da Escola Severino Farias, no que diz respeito ao número de estudantes atendidos a cada ano, identificamos o ápice de lotação da capacidade de atendimento na década de 90, chegando à marca de três mil alunos, sendo, por muito tempo, a maior escola da GRE a que está jurisdicionada. Também os professores referem-se a esse fato ao comentar sobre a contenção de alunos na Escola.

[...] porque nós tínhamos, o Severino Farias, como a maior escola da GRE. Eu lembro que quando eu era aluno daqui, nós tínhamos quanto? Se eu não me engano, quase 3 mil alunos. Então, a gente tinha o que? Manhã, tarde e noite, tinha o ensino fundamental, ensino médio, eu lembro que a gente... [...] Aí, a gente deixou de ser uma escola que tinha um quantitativo de alunos enorme... pra gente se adequar ao programa, a gente teve de eliminar as turmas regulares, [...] então, a gente teve hoje... a gente teve uma redução drástica do quantitativo de alunos porque acabou com o fundamental e acabou com o regular. Então, houve um choque muito grande. (Professor A).

É fato que há um decréscimo paulatino no quantitativo de matrículas anterior ao período de implantação do Programa na Escola Severino Farias, fenômeno este, não exclusivo da Escola. Há algumas hipóteses, não pesquisadas, mas discutidas na revisão do PPP da Escola, que podem justificar esta ocorrência, como por exemplo: a diminuição do número de filhos nas famílias, a existência de programas de aceleração que diminuem o tempo de permanência na escola dos alunos fora da faixa etária, o reordenamento da rede estadual de Pernambuco que realiza o repasse gradativo do ensino fundamental para os municípios, a reorganização dos estudantes alocando-os em escolas mais próximas de suas residências, além da ampliação da rede de escolas de educação integral para o ensino médio, com vistas à universalização. Entretanto, concordamos que a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias contribuiu para a redução do número de turmas e de alunos, como decorrência da exclusividade de oferta do ensino médio, repassando turmas de ensino fundamental às outras escolas da rede, fechando vagas para outras modalidades de ensino. No entanto, e paradoxalmente, as vagas do ensino médio semi-integral ofertadas anualmente pela EREM Severino Farias não foram preenchidas totalmente conforme informações da Secretaria Escolar expressas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Número de vagas disponibilizadas X preenchidas nos 1ºs, no período 2010-2017 na EREM Severino Farias.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Número de vagas disponibilizadas para os 1ºs anos	280	280	240	280	160	240	203	240
Número de vagas preenchidas (novas matrículas 1º ano)	277	203	225	158	82	209	195	232
Vagas ociosas nas turmas de 1ºs anos	3	77	15	122	78	31	8	8

Fonte: Secretaria Escolar, 24/10/2017.

Os dados da Tabela 2, acima, podem apontar a inferência de que os alunos e as famílias de Surubim estariam se adaptando ao ensino em tempo integral, uma vez que o número de vagas ociosas se apresenta em curva descendente, e, nos dois últimos anos praticamente equivalem. Convém assinalar, entretanto, que, nesse caso, há outro fator interveniente, pois a política de universalização do ensino integral tem levado as escolas regulares a terem suas vagas cada vez mais limitadas para o ensino médio, variando essa restrição ano a ano, para mais ou para menos, conforme determinação da Secretaria de Educação do Estado. Além disso, não se tem, nesse quadro, explícitos os critérios de definição do número de vagas a cada ano, fator que interfere diretamente no número de vagas ociosas. Assim, podemos apenas identificar, na Tabela 2, variações no número de vagas ociosas para estudantes dos primeiros anos na EREM Severino Farias, sem a pretensão de analisar mais detidamente causas e efeitos da implantação do Programa sobre o número de estudantes na Escola, dada a inconsistência dos próprios dados.

No que concerne ao atendimento do estudante, o Professor C traz à luz um elemento de primeira ordem de importância na organização do sistema educacional, qual seja, o transporte escolar. Em cidades do interior do Estado, onde a população de jovens é atendida com o ensino médio ofertado principalmente na cidade, não havendo disponibilidade de vagas na zona rural, é imprescindível que o transporte escolar cumpra a sua função dando acesso aos jovens até a escola. Além disso, o planejamento dos transportes deve ser articulado de tal modo a propiciar o atendimento adequado das crianças e jovens estudantes da rede de ensino público, seja estadual ou municipal. No caso da EREM Severino Farias, passou a haver dois dias da semana com jornada integral e outros três dias com apenas um turno de aulas. Esse cenário requereu uma adequação da malha de transportes diferente das escolas regulares (com apenas um turno durante toda a semana) e das escolas com jornada integral (com dois turnos durante toda a semana), o que se constituiu, no momento inicial, em complicador a mais, como se refere o Professor C:

Nós sofremos muito, em 2010, naquela transição. Tem muita coisa aí da transição que foi bem apertado. [...] Os transportes que, até então, não se tinha, foi uma luta pra conseguir os transportes pra os alunos que queriam estudar aqui, mas não tinham condições de voltar à tarde. Enfim, como foi uma coisa, assim, que não foi muito planejada, que não foi planejado, foi... foi... né? Vai virar de referência... enfim... E aí, não teve o planejamento dos transportes, a princípio. Teve toda uma dificuldade, no momento de transição no ano que foi implantado. (Professor C)

Vemos aí um claro exemplo da necessidade de articulação eficiente das políticas educacionais e serviços de atendimento à população escolar, como indicativo da

imprescindibilidade desse planejamento mais amplo das políticas públicas para atendimento à população em geral.

A própria política de educação integral tem sido apontada como uma política excludente, voltada para jovens que não necessitam acessar tão cedo o mercado de trabalho podendo estudar e alargar o tempo de sua formação. Também o Professor F refere-se à questão do perfil do estudante idealizado pelo Programa:

Como a gente trabalha focado num estereótipo de aluno, que é o que o programa, de certo modo, idealiza... porque, a proposta deles já é uma proposta idealizadora, idealiza aquele aluno de faixa etária x, que se dedicaria exclusivamente aos estudos, porque está o tempo todo na escola, e o seu tempo livre, em casa, também seria dedicado aos estudos. Idealiza que esse aluno tem uma família que entenda essa necessidade deles de se dedicar aos estudos, que reforce isso em casa. O programa trabalha dentro dessa visão ideal de aluno, que não é a visão da... não é o perfil da maioria dos nossos alunos. (Professor F)

Há, portanto, jovens que são obrigados pelas circunstâncias sociais e econômicas em que vive, a assumir responsabilidades de garantir sua sobrevivência e muitas vezes de suas famílias, que o levam a antecipar sua entrada no mundo do trabalho. E, no nosso município, essa é uma realidade evidente quando se analisam as entrevistas de matrícula dos estudantes que indicam a precária situação econômica das famílias, ou os registros de justificativas de faltas que demonstram a necessidade de saídas ocasionais dos alunos para realizarem trabalhos temporários de meio turno. Desnuda-se aí, uma questão social que envolve choque de direitos entre a educação formal, escolar, e o acesso aos direitos básicos como alimentação, moradia e vestimenta. É natural que prevaleça a manutenção do metabolismo e sobrevivência, pois, não por opção própria, mas por não ter a garantia desse direito, muitos adolescentes tem que trabalhar para sobreviver. Por outro lado há também o aspecto legal que rege a situação de adolescentes que trabalham, mas nem sempre dentro de programas como o Jovem Aprendiz, por exemplo, em desacato ao que diz a redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998 (ECA, 2013, p.35) “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. É oportuno salientar que a Superintendência Pedagógica de Educação Integral e Profissional, ligada ao Secretário Executivo de Educação Profissional, afirmou em palestra recente⁴⁵, ser esse um sério problema que requer a articulação com políticas públicas sociais, e que a abertura de escolas com jornada semi-integral (com apenas dois dias de horário integral), em 2008, foi “um cuidado para não

⁴⁵ A Professora Maria Medeiros, Superintendente Pedagógica de educação integral e profissional, em palestra proferida no Auditório da GRE de Limoeiro, em 15/08/2017. Anotações em caderno de campo.

homogeneizar o atendimento às demandas”. Além disso, na mesma ocasião, citou a implantação de escolas com o regime que chamou de novo semi-integral, ou seja, escolas de referência com dois turnos semi-integrais: um turno formado pelo tempo da manhã e metade da tarde e outro turno pegando a metade da tarde e noite, objetivando reparar algumas demandas da clientela atendida. Esses ajustes favorecem a máxima da gestão empresarial de “fazer mais com menos”, pois maximiza o uso produtivo do mesmo ambiente físico, instalações e equipamentos que ficariam ociosos por algum tempo nas escolas semi-integrais, e mais, algum tempo de trabalho dos mesmos funcionários. Entretanto, reconhecemos que são estratégias que podem minimizar alguns problemas funcionais e de atendimento, a depender da aplicabilidade em algumas realidades, mas que não invalidam ou substituem a essencial transformação social onde as famílias possam dispor aos seus filhos, crianças e adolescentes, o tempo necessário e suficiente para sua formação e adequada inserção na sociedade e no mundo do trabalho. De todo modo, parece-nos imprescindível a articulação entre as políticas sociais e econômicas com as educacionais, a fim de garantir o direito à educação para todas as crianças e adolescentes.

Outrossim, no que se refere à problemática dos transportes, anteriormente mencionada pelo Professor C, foi relevante e inevitável a articulação entre as secretarias de educação municipal e estadual, por meio da GRE, a fim de organizar os transportes alinhando às demandas, inclusive da nova realidade da EREM Severino Farias, no momento da implantação do Programa de Educação Integral.

Os diferentes pontos de vista e expectativas da comunidade escolar acerca da implementação do Programa na Escola Severino Farias, aliados ao parcial desconhecimento da proposta e da decisão de implantá-la na Escola, o provável receio do novo, as opiniões contraditórias surgidas na base do processo de transformação da escola regular para escola de referência, propiciaram um clima de divergência e desagregação; guardadas as devidas proporções, um *apartheid* dentro da Escola. Vamos abordar, no próximo item, as descrições dos professores sobre esse cenário.

4.1.4 Uma Escola dividida: ganhos e perdas

A implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias gerou um clima escolar desfavorável ao trabalho educativo, tendo em vista alguns fatores. Podemos destacar, inicialmente, que a própria posição assumida por cada educador no que se refere à aceitação ou não do Programa originou um ambiente de hostilidade entre os dois grupos

formados: os contra e os a favor do Programa, como podemos averiguar nos testemunhos a seguir:

Foi dividido. Alguns queriam ganhar o bônus e outros.. como eu também não queria, ou porque trabalhava em outras escolas, ou porque realmente não queria passar o dia todo na escola, não tolerava passar o dia todo na escola, aí tinha esses comentários. (Professor H).

Olhe... um grupo ficou interessado, mas teve um grupo, aqui... que não que.... assim, eu não gostei da reação. Eu era um dos que tava até assim, fiquei chocada. Porque, é... tudo que... se resolvia, ou que ia resolver na escola, aí ficava soltando indireta: ah, quem for de referência, resolve. Como se, a gente que aderiu ao programa, é... tinha aderido ao programa porque tava sendo melhor do que os outros. Assim, teve é... um clima desagradável. [...] tinha dois grupos: o grupo que aderiu ao integral, semi-integral, e teve um grupo que não aceitou. Esse grupo que não aceitou soltava muita indireta, tava um clima muito chato. Que tava querendo colocar só porque a gente tinha aceitado, não era pra ter aceitado. Se não tivesse aceitado, a escola não teria ficado integral, não teria perdido aquela situação do... é... dos meninos que são, é... (Professor E).

É... no começo a gente tinha dificuldade que era assim... era a escola ser duas escolas. Então, a gente enfrentava muito, tipo: gracejo. De professor tal, de professor y. De dizer que.. ah, eu não sou do Programa... isso era muito comum. [...] Eu não fui contra, não. Mas teve gente que ficou bem arredio, e quando a Escola de fato se converteu em integral... Era muito grande... A Escola, eu acho, tinha umas 50 turmas, na época, e apenas 7 do integral. Era um movimento muito grande. Então, tinha as duas alas, não é? A escola regular e a escola integral. Isso era muito complicado, na época, pra gestão controlar. Isso, eu me recordo. (Professor D)

Outro aspecto a ser considerado, está citado pelo Professor D no fragmento acima transcrito, quer dizer, era como se houvesse duas escolas separadas, uma regular e outra integral, que se digladiavam, disputavam o direito de existir enquanto escola. Essa circunstância deveu-se ao fato de continuarem funcionando na Escola as turmas ditas regulares, aquelas dos estudantes já matriculados na Escola e que deveriam nela permanecer até terminar o ensino médio, seguindo uma matriz curricular definida para o ensino médio regular nas escolas estaduais. Apenas os estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio, em 2010, iniciaram seu curso de ensino médio com a matriz curricular estabelecida para a rede de escolas semi-integrais, ou seja, apenas os estudantes dos 1ºs anos do ensino médio, faziam parte do Programa Integral. Nessa vertente, outros professores também fizeram suas proposições:

Ficou totalmente dividida. Era a escola integral e a escola regular. Existia então, inclusive, muitos gracejos na sala do professor. Então... Isso aconteceu... Acho que em todas as escolas, aconteceu isso. [...] Fazer uma reunião, era muito difícil, porque a reunião da escola integral era diferente da

reunião da escola regular. Então... Ficava havendo comparação. A merenda, por exemplo. Então dizia-se que o professor do regular não podia pegar a merenda porque era da escola integral. Era toda uma... umas picuinhas bobas, mas que isso interferia muito. Havia até um pouco de constrangimento?! Constrangimento... Era... Eu me sentia constrangido na época, com relação a isso. Isso era muito evidente. (Professor D)

A escola não deixou de ser uma escola regular. Ela ficou com as duas modalidades, durante uns dois anos, se não me engano. [...] e foi uma transição um pouco conturbada, porque a escola viveu durante dois anos, duas realidades distintas: a realidade de escola regular e a realidade de escola do sistema integral, com funcionários e com professores da regular e da integral, então, logo no início, gerou uma certa, não diria uma diversidade... é... sim, foi uma diversidade, uma rivalidade, mas é certo, uma comparação, e que resultava em certos momentos mais tensos... entre os professores, logo no início. Mas, houve... um período conturbado de adaptação. (Professor F)

No que diz respeito aos estudantes, pinçamos os comentários do Professor C que faz algumas considerações sobre o assunto:

Mas aí, o aluno do ensino médio regular se sentia inferiorizado, porque tinha o mesmo aluno na escola, que fazia também ensino médio, mas como eles passavam o dia inteiro na escola, parece que tinha outra postura, eles tinham... eles almoçavam na escola, passavam o dia inteiro na escola, ou seja, parece que... tinha aulas no laboratório, na época, tinha, mudou o horário, tinha as aulas de laboratório, quer dizer, eles visitavam o laboratório dentro do horário. E parece que, o aluno regular que estava aqui desde a quinta série... aquele olhar pra ele... que estava desde muito tempo, hoje estava ... desde a quinta série, estava aqui no segundo ano, ou seja, vem um aluno, uma boa parte... alguns vieram de fora, é... muitos foram nossos mesmo, que continuavam aqui, só quem foi pra o ensino médio, mas... recebemos muitos alunos de fora pra estudar o ensino médio, e é como se fosse... viesse alguém tomar o meu espaço... é o sentimento do aluno do ensino médio regular... alguém vem tomar o meu espaço e aqui eles vão ter uma oportunidade de ter um ensino médio mais qualificado do que eu estou tendo, eu que estou no segundo e no terceiro ano... houve muito esse sentimento. Dos alunos, dos professores, é... foi muito equilíbrio para gerenciar tudo isso (Professor C).

O clima de segregação instalou-se na Escola não apenas entre os professores, mas também entre os estudantes. A diretora⁴⁶ da Escola, na época da implantação do Programa, expôs a sua preocupação quanto à necessidade de lidar com as pessoas nesse contexto, de maneira a promover a superação dessas diferenças, visando à criação de um clima escolar propício ao trabalho educativo e à concepção da Escola unificada, unida outra vez, expressando sua inquietação e cuidado:

⁴⁶ A Professora Karla Fabrício foi a primeira diretora da EREM Severino Farias, responsável pelo processo de transformação da Escola em EREM. Concedeu uma entrevista com autorização para sua identificação, em 18 de outubro de 2017.

Dividiu um pouco a escola. Mas, assim... é... graças a Deus, a gente conseguiu equilibrar isso, por essa filosofia da escola de ser acolhedora, mas foi bem difícil. É... meio que... como se sentisse em duas escolas, e... o desafio do gestor dessa época era dizer: nós somos uma única escola. Nós continuamos a ser... [...] Tentar... se tentou bastante nesse primeiro ano, é... é... tentar mostrar: nós somos uma única escola. [...] As reuniões serem todo mundo junto, todo mundo... porque assim, até o próprio professor se sentia... era como ele se sentisse... eu não tenho uma gratificação de localização especial; porque, o único diferencial era esse: uma gratificação de localização especial. Eu não tô dentro do Programa então é como se eu fosse inferiorizado... [...] Como gestora, na época, assim... foi um desafio, não é? ... assim... enquanto gestão da escola, é... dizer assim: nós somos uma única escola. Nós somos... continuamos sendo uma única escola: o Estadual, né? De sempre. O Estadual... E aí, foi difícil. (Entrevista com a Diretora Karla)

Na fala da ex-diretora observamos o empenho em destacar a necessidade de manter a escola unida, apesar de, nesse caso, haver carência de motivações internas na direção de um movimento na própria cultura da escola em se apropriar dos seus problemas, refletir e participar dos processos de melhoria e transformação.

Sendo a escola lugar de diálogo e liberdade, esta se torna indubitavelmente uma arena de disputa entre diferentes ideologias. Assim, a implantação de uma política educacional que mexe com a organização curricular, pedagógica e de gestão, acarreta diferentes reações e discussões no seu interior. É importante que haja reflexões acerca das implicações decorrentes dessa implementação considerando o aprendizado e a socialização dos estudantes como funções primordiais da escola. Observa-se, contudo, escassez de comentários dos professores entrevistados sobre os porquês e para quês da referida política. Reconhecemos que a escola ficou dividida em dois grupos: os contra e os a favor da implantação do Programa Integral; porém essa dicotomia limita a visão em apenas dois lados da moeda, e o complexo processo educativo vai muito além disso.

No momento da transformação em Escola de Referência, a Escola Severino Farias, como todas as escolas da rede estadual de Pernambuco, já estava submetida às reformas que trouxeram para o âmbito educacional conceitos econômicos na gestão e transferiram a responsabilidade pelas ações educativas à própria escola (gestão e professores), a quem cabe o sucesso ou o fracasso das mudanças. O IDEPE passou a ser calculado a partir de 2008, para todas as escolas da rede estadual de educação, com pagamento do BDE correspondente às escolas que alcançassem as suas metas. Portanto, a introdução de elementos gerencialistas e performáticos no trabalho dos professores, implicando alterações no trabalho docente, já estava estabelecida. Entretanto, a questão que se coloca é a implantação do Programa de Educação Integral, que traz mudanças no “conteúdo, método e gestão”, uma política (como as

outras referidas) definida unilateralmente, que fortalece os princípios do gerencialismo e gestão com foco nos resultados. De escola regular que, já sob a pressão dos instrumentos de avaliação externa, mecanismos de controle de resultados, submissão aos *rankings*, mas mantendo sua “identidade” de grande escola que acolhe a diversidade dos especiais e diferentes, que trabalha no sentido de formar novos educadores, que toma a liberdade de modificar seus tempos e organização dos seus espaços pedagógicos, que busca oferecer variedade de modalidades de ensino, inclusive cursos extracurriculares como o NEL, a Escola Severino Farias passa a ser Escola de Referência em Ensino Médio, como diz o nome, ofertando apenas o ensino médio, ou seja, uma escola regular e múltipla, tida como referência, para uma escola de referência, regular. Negligenciando as diferenças e particularidades de construção histórica das unidades escolares, o Programa Integral foi implantado na Escola Severino Farias, no início de 2010, gerando mudanças na organização da escola e no trabalho dos seus atores ou sujeitos, mudanças essas expressas em testemunhos que falam de divisão da escola, como os anteriormente apresentados, como também de perdas, como os enunciados a seguir.

Muitos protestaram, realmente, porque achavam que ia descaracterizar a escola, que sempre foi reconhecida por ter uma identidade muito própria, diferenciada de todas as que ... Então, muitos argumentavam que o sistema integral, ele ia tirar esse tipo de identidade da escola, o que realmente aconteceu, né? [...] Ela ganhou uma no... ela não ganhou uma identidade, ela agora faz parte de uma rede. [...] Assim que eu comecei a trabalhar na escola, a escola tinha várias ações voltadas pra várias áreas que a colocavam em posição de destaque, tanto na cidade como na gerência regional. A escola tinha... tem um projeto de salas temáticas, que possibilitava aos professores aproveitar o máximo o espaço da sua sala com o material... a sala com o material de aprendizagem, como instrumento de aprendizagem, é... ambientalizando a sala, a escola tinha um projeto voltado pra preservação do meio ambiente, conscientização ecológica dos alunos, a escola tinha o projeto consolidado de inclusão, pioneiro na cidade e na região, e que era referência na cidade pela inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente necessidades auditivas e visuais, a escola é a única da gerência regional a ter, antes do programa ganhe o mundo e dessa preocupação de formar, ela tinha um núcleo de línguas, bastante atuante, formado, criado na escola, e formado na escola, então, olhando desse ponto de vista, a escola perdeu a sua identidade. [...] A escola perdeu, em vários aspectos, quando ela se anexou ao programa. Ganhou em outros. Mas também perdeu. Não sei se, colocando na balança, se a balança daria um saldo positivo ou negativo. Nesse sentido. Principalmente conversando com os professores mais antigos da escola. [...] Do ponto de vista da escola, eu creio que foi meio... foi um pouco neutro. Senão, digamos assim, ela perdeu. A escola perdeu. (Professor F)

É... porque, no momento em que a Escola recebe, a Escola Severino Farias perde o Núcleo de Línguas, que é uma identidade da Escola... era uma identidade da Escola, porque foi... enfim... um projeto desde a professora

Celeide, enfim... tem toda uma história, não é? A Escola perde o Núcleo de Línguas, a Escola perde gradativamente o Normal Médio. Não gradativamente, de imediato, já perdeu. Não matriculamos, em 2010, mais o 1º Normal médio. E a Escola, nós que estávamos em 2010, é... tivemos que botar muitos alunos, voltar muitos alunos pra casa que queriam estudar o magistério, não é? O normal médio, e não tinha. E onde é que tem? Eu vou pra onde? Não existe mais. Se não tem no Severino Farias, eu vou pra onde? Não tem em Surubim. [...] Tínhamos a educação especial, o normal médio, o ensino médio regular, aí.. o ensino médio semi-integral, à noite atendíamos EJA ensino fundamental, e o ensino médio regular também à noite. Então, assim... todas essas modalidades de ensino que atendiam a população, há mais de 30 anos, de repente, oferece praticamente uma modalidade. (Professor C)

[...] a escola foi devolvendo pra outras instituições, as séries iniciais, foi perdendo aluno, foi perdendo aluno, foi selecionando esse aluno, aí eu acho que não era pra ter acontecido essa dispersão dos alunos, e sim o acolhimento. Devia ter começado esse programa com as séries iniciais. (Professor B)

Além das perdas relativas ao número de estudantes, de turmas e modalidades de ensino oferecidas, os professores, especialmente C e F, destacam em suas entrevistas a supressão de elementos considerados essenciais na produção da identidade da Escola: o atendimento aos estudantes especiais, o trabalho de formação inicial de professores com o curso normal médio, e o NEL.

As pessoas que trabalhavam na escola no momento da sua transformação em EREM, apresentam em maior ou menor grau, um sentimento de “saudade do que já fomos”, que é também percebido, de certa forma, pela gerente da GRE, em sua entrevista:

Eu acho que a Escola Severino Farias, ela ainda não vestiu a camisa do programa integral, Lúcia. Ela não vestiu. A gente sente... [...] Ele não incorporou. Ele não... eu não sei... é... porque... a gente vê... a gente vê a empolgação das pessoas nas outras escolas, e a Escola Severino Farias, eu acho que... por ela ter tido um trauma muito grande... eu acho que foi isso. Mas eu acho que, com a renovação... chegando essas pessoas novas, eu acho que vai mudando... Só o tempo. Ali, só o tempo. Não é? Ali, só o tempo. (Gestora da GRE)

Contudo, na mesma entrevista, a Gerente da GRE, como vemos no trecho abaixo, reconhece que as razões que levaram à retirada do NEL, do Normal Médio e das turmas de educação especial, elementos tão caros à Escola Severino Farias, hoje não se justificariam como elementos impeditivos da implantação do Programa de Educação Integral. A nosso ver, seriam elementos que, ao contrário, possibilitariam a promoção de uma educação integral.

E hoje, a gente já vê que o Núcleo de Línguas era pra estar na escola de referência. Não é pra estar na escola regular. Por que? Tudo vai refinando,

né? foi o começo... no começo houve um sofrimento. Existiu um sofrimento, não é, pra ter uma escola integral, não é? Pra se ter uma escola integral, o fundamental não podia ficar na escola. Tinha que sair todo o fundamental. Então era uma... uma... uma... uma situação muito complicada. A gente ter que tirar os alunos de uma escola pra outra. E deixava a escola livre pra ser só escola integral, né. Só ficava os meninos do ensino médio, que terminava os 3 anos. Mas hoje, a gente já vê que o Núcleo de Línguas precisava ter ficado na escola integral, entendeu? É... O de educação especial, não tinha por que sair. Porque tem aluno especial na escola integral. Tem atendimento pra o aluno especial na escola integral. Então, são situações que a gente vê hoje que não deveria ter mudado, não é? Mas tudo é questão de... de... viver e ir organizando aos poucos, não é? Refinando, não é? (Gerente da GRE)

Diante dessa declaração, cheguei a dialogar com as professoras do NEL, hoje localizado na Escola Maria Cecília Barbosa Leal, posto ter havido uma provocação anterior de uma das professoras sobre ser possível ou não a volta do NEL para a atual EREM Severino Farias. Após sete anos de construção de uma nova história na nova escola, não podemos simplesmente solicitar o retorno do NEL à Escola, mas é preciso avaliar, ponderar, verificar as melhores possibilidades para os estudantes, e não truncar novamente a história do desenvolvimento das atividades deste Núcleo de Línguas. E assim ficou pensado: as professoras devem conversar entre si, com os diretores das escolas envolvidas, a com a GRE; se vai mexer com a vida das pessoas, é importante que elas participem e argumentem sobre as decisões tomadas. Essa é uma atividade política.

A Escola Severino Farias teve sua trajetória de trabalho e atendimento à comunidade alterada pela execução da política pública de educação integral. A partir de então, vem reconfigurando a cultura escolar que estava arraigada nos fazeres e saberes construídos na própria escola, atualizando, portanto, essa cultura escolar e se adequando aos novos contextos modificados ou direcionados pelo Programa de Educação Integral. Destarte, teremos na próxima seção, a análise do que dizem os professores sobre o processo de consolidação dessa política implementada.

4.2 CONSOLIDANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EREM SEVERINO FARIAS

Nesta seção, abordamos as descrições dos professores acerca do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, em seu contexto de implementação e desenvolvimento, contribuindo para as mudanças do perfil escolar no que diz respeito às rotinas escolares, ao público atendido, à jornada escolar, matriz curricular, processo de

ingresso do professor, carga horária docente, aos planejamentos e formações, enfim, à praxe escolar. Convém, aqui, assinalar sucintamente algumas características marcantes do funcionamento de uma EREM. A começar pelo início do ano que tem, no acolhimento aos novatos, um ponto forte do protagonismo juvenil. Grupos de estudantes dos segundos anos recebem os alunos novatos dos primeiros anos, apresentando-lhes a escola e sua proposta pedagógica e construindo com eles um pacto de convivência. Numa escola com jornada semi-integral, como a EREM Severino Farias, acontecem semanalmente trinta e cinco aulas presenciais, sendo dois dias, à escolha da unidade escolar, com horário integral, ou seja, com dez aulas por dia, e os outros três dias com aulas só durante um dos turnos. Toda a carga horária do aluno na escola é preenchida com aulas conforme a matriz curricular⁴⁷ do Programa. Os professores inseridos no Programa Integral têm carga horária de quarenta horas aulas semanais, sendo vinte e oito em regência de classe e as outras doze horas aulas, designadas para as demais atividades pedagógicas, todas cumpridas na escola. O Programa recomenda rigor no cumprimento do horário, da carga horária e do conteúdo curricular, o que requer acompanhamento sistemático e cuidadoso desses aspectos, que não se constituem em novidade e estão presentes em toda legislação profissional referente aos docentes. Também orienta seriedade no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes.

Quando implantado na Escola, em 2010, o Programa desenvolvia atividades específicas como o monitoramento psicopedagógico e a avaliação interdimensional, utilizando procedimentos e instrumentos que exigiam preenchimento de quadros, consolidação de dados em planilhas, implicando, às vezes, em retrabalho para professores. O Perfil Bimestral do Desenvolvimento Interdimensional, instrumento de avaliação interdimensional dos estudantes, fazia parte de um processo de monitoramento psicopedagógico, importante atividade bimestral de acompanhamento dos resultados do rendimento escolar e desenvolvimento interdimensional dos educandos das EREMs. A avaliação interdimensional adota o enfoque do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa que associa os quatro Pilares do Conhecimento às competências necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Assim, o autor associa o aprender a ser à competência pessoal, o aprender a conviver à competência social, relacional, o aprender a conhecer à competência cognitiva, e o aprender a fazer à competência produtiva. O principal objetivo deste instrumento é ajudar ao professor a ampliar seu olhar sobre os estudantes, a estar mais próximo e a descobrir suas potencialidades que não são mensuráveis por meio de provas objetivas. Cada uma das quatro

⁴⁷ Ver o Anexo C – Matriz Curricular das Escolas semi-integrais.

competências é constituída por um conjunto de habilidades que se desdobram em capacidades. Além desse instrumento, as EREMs realizavam, bimestralmente, outras atividades de monitoramento dos seus processos pedagógicos, com preenchimento de instrumentos correspondentes: Quadro Demonstrativo das Atividades Bem Sucedidas no Bimestre, Perfil Bimestral de Desempenho Escolar dos Educandos, Quadro Demonstrativo da Avaliação da Prática Docente, Plano de Intervenção Pedagógica. Havia uma acumulação e dualidade de tarefas, pois as Escolas Integrais, ao mesmo tempo em que deveriam preencher as planilhas do Programa, também deveriam dar conta das demandas de informações no SIEPE e outras solicitadas pela GRE. Atualmente (2017), a aproximação entre Programa de Educação Integral e Secretaria de Educação/Gerências Regionais, além do aprimoramento das plataformas eletrônicas e sistemas, como o SIEPE e o Avança Mais PE⁴⁸, permitem às escolas e seus professores maior coerência e parcimônia do trabalho.

A avaliação interdimensional, hoje dita, acompanhamento atitudinal⁴⁹, pode ser inserida no Diário de Classe eletrônico, constante no SIEPE. Também do SIEPE, podemos retirar uma planilha Macro com várias informações consolidadas referentes aprovação por turma e por disciplina, não apenas dados numéricos, mas também nominais, com visualização de gráficos, após a inserção das notas bimestrais no sistema, o que facilita bastante o acompanhamento bimestral do desempenho dos educandos. O monitoramento pedagógico bimestral, atualmente, é realizado na própria escola, sob a coordenação dos educadores de apoio e pessoal da gestão, visando elaborar um plano de intervenção pedagógica a ser inserido no portal Avança Mais PE, para ser vivenciado no bimestre subsequente. O professor tem a seu dispor, a partir do SIEPE, uma profusão de dados, planilhas, gráficos, que permitem uma visualização numérica e nominal da situação das turmas e dos alunos, quanto à aprovação nas disciplinas. Contudo, mais importante do que ter os dados disponíveis é transformá-los em informações que levem ao conhecimento claro sobre a escola e seus processos, levando o professor a entender como facilitar a aprendizagem dos alunos. Ao educador de apoio está sendo postulado o protagonismo dessa ação, por meio do estabelecimento de uma rotina de formação continuada na escola, adotando o formato de formação pedagógica dialógica, e abordando temas de comprovada relevância para qualificar o processo de ensino

⁴⁸ O Avança Mais PE (www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br) é um portal eletrônico criado pelos servidores da Secretaria Estadual de Educação (SEE) que oferece aos alunos da Rede, professores e gestores um espaço fora da escola em que é possível ampliar os conhecimentos. Nele, os estudantes podem fazer diversos simulados de exames externos, como o Enem, e os professores e gestores podem compartilhar e acessar materiais pedagógicos produzidos pelos colegas, como artigos, vídeos e inspirações para criar novos métodos de ensino em aula.

⁴⁹ Ver Anexo D – Ficha de Acompanhamento Atitudinal utilizada, principalmente nos Conselhos de Classe, para acompanhar o desenvolvimento interdimensional dos estudantes.

aprendizagem. Ou seja, novamente a escola é responsabilizada não só pelos resultados dos estudantes, mas pela própria formação continuada dos professores, considerando o agravante de que nem todas as escolas possuem educadores de apoio; na EREM Severino Farias, o educador de apoio não pertence ao Programa.

Os professores que atuam em Escolas de Referência são, a princípio, professores da rede estadual, selecionados através de seleção interna a partir de análise de currículo e entrevista. É opção de cada professor da rede solicitar remoção para uma unidade de ensino do Programa de Educação Integral, devendo, os interessados, encaminhar o requerimento de remoção, juntamente com o currículo devidamente comprovado, de acordo com a Instrução Normativa vigente, devendo submeter-se à seleção. Porém, essa seleção não confere estabilidade, dentro do Programa de Educação Integral, a nenhum dos agentes educacionais selecionados para atuarem nas escolas de referência, porque os mesmos ficam condicionados a, segundo Costa (2011, p.31), “demonstrar produtividade, realizar metas de elevação do índice escolar” que são conferidas através de provas externas, além de avaliações institucionais em que alunos e comunidade analisam o trabalho de cada professor, da coordenação e da gestão. O fato de o professor ter seu desempenho “avaliado semestralmente, podendo ser desligado do Ensino Médio Integral, retornando, dessa forma, à rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória” (DUTRA, 2013, p.32) pode ser visto, por alguns, do ponto de vista de estimular a melhoria do desempenho, entretanto, tem gerado tensão entre professor e gestor. Hoje, entretanto, esta tensão gerada e, por vezes, explorada por alguns gestores no início da implementação do Programa, está atenuada pela dificuldade de substituição dos professores que são desvinculados compulsoriamente do Programa. Apesar da afirmação de Dutra (2013, p.32) de que “para ingressar nessas escolas, professores do quadro de magistério do estado submetem-se a uma seleção interna simplificada”, está cada vez mais frequente o preenchimento das lacunas existentes por professores contratados temporariamente para este fim. Na EREM Severino Farias, por exemplo, nas quatorze turmas de educação semi-integral existentes em 2017, atuam dezenove professores, sendo, dez professores efetivos e selecionados pelo Programa, oito professores efetivos não pertencentes ao Programa, ou seja, regulares, e um professor com contrato temporário. Nesse caso, esses nove professores últimos citados, não tem a obrigatoriedade de cumprir carga horária integral na escola.

Essas observações são aqui colocadas no intuito de esclarecer algumas declarações feitas pelos professores em suas entrevistas.

4.2.1 Exigências e cobranças

Tendo sido implantado o Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias, e já com a denominação EREM Severino Farias, conforme Decreto nº 34.608, de 12 de fevereiro de 2010, a Escola teria que, em pouco tempo, se organizar e iniciar, já em 2010, seu funcionamento em jornada semi-integral, conforme o Programa de Educação Integral. No que concerne às preocupações dos professores, as exigências e cobranças de que tinham escutado falar pelos colegas que já trabalhavam em outras escolas integrais, agora fariam parte do seu cotidiano.

O que se colocava, que eu lembro na época, eram as exigências do programa que eram muitas, não era? [...] Então, assim, eu lembro que o professor reclamava muito isso, reclamava dessa questão da prisão, da prisão. Você tem que passar, pelo... no integral, você tem que ficar 5 manhãs e 5 tardes na escola. Aí ali você tá, às vezes, só cumprindo o horário. Eu via muito isso. Porque eu tava de fora e escutava o pessoal falando, sabe? Era uma queixa. Muito nisso. [...] [Para entrar no Programa] tinha que fazer um teste, uma coisa, uma entrevista, tal, tal, professor de matemática ensinava só matemática, o de física, então... ela havia uma identidade, uma cobrança maior, agora, a gratificação era boa, na época. O salário era excelente, quando esse pessoal entrava. (Professor A)

Aí eu já tinha participado de alguns encontros em Recife e alguns colegas meus participava do programa integral, em Recife. E... disseram que... assim, era mais cobrança, mas não era nada de tão assustador. (Professor B)

Eu acredito que, justamente, as coisas estavam chegando novas, e a gente tentando se adaptar, com dificuldade, porque a gente teve também muita dificuldade. Era muita exigência? Era. E a gente trabalhava até de madrugada pra dar conta de, nas datas certas, entregar tudo direitinho. (Professor E)

Mas acho que a maneira como muita gente operacionaliza o programa... na operacionalização das coisas, e... como lidar... muita gente vê o programa como só cobrança... é porque, eu acredito que hoje, não mais, não é? Mas a princípio era cobrança, exigência, porque se passa muito tempo na escola, o professor se sente sufocado, a carga horária é muito grande. (Professor C)

A tensão que se percebe nas declarações dos professores, refere-se principalmente ao fato de saberem que, junto à sua rotina de trabalho, haveria também uma rotina de acompanhamento, aqui caracterizada por “cobranças e exigências”, culminando no chamado monitoramento psicopedagógico bimestral. Alguns professores entrevistados referiram-se ao monitoramento como um momento de sofrimento, de avaliação, de reflexão, de auto avaliação, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

É... Com essa transformação [de escola regular para EREM] da Escola, algumas coisas chocavam a gente, né? No início, chocava mais era no momento de mostrar os resultados, que era muito importante, mas a gente ficava... assim... Porque antes nós não éramos medidos pelos resultados. [...] Então, quando se transformou, era um choque grande, porque chegava na reunião... [...] de 100 alunos tem 30 que tá em... com notas baixas. Qual é o problema, professor? Então, pra gente era difícil, porque a gente dava o resultado ruim do menino era reflexão do nosso. Então, isso chocava um pouco... (Professor D).

Até no próprio programa mesmo, quando tinha aquele monitoramento. Eu via o monitoramento positivo. De maneira positiva, não é? Era um terror para os professores, era muita cobrança, mas, assim, era fazer você refletir sobre os seus resultados, e se fazia o mapeamento, e... enfim... e você projetava suas metas, pessoais enquanto professor, dentro da sua área. Ou seja, era você, mas não era você sozinho, como professor. Você, dentro da sua área. Em que você pode contribuir? Tinha aqueles instrumentos de avaliação, que eram interessantes, do monitoramento, e que a gente teve esse monitoramento, acredito que, nos três primeiros anos. No quarto ano, já não se teve mais. Não é? Nos três primeiros anos, então, houve o monitoramento, então... era a ideia da... meio que o professor... da cobrança, mas no sentido de: eu preciso pensar no resultado. Não é? Mas esse resultado também de qualidade, né? E era um momento de refletir. Eu via o monitoramento como um momento de refletir e avaliar sua prática, quer queira, quer não. De avaliar sua própria prática, até porque, a gente fazia, lá, a swot, que, em português era a FOFA... não é? Das forças e fraquezas... Então todo o bimestre, a gente avaliava refletindo quais eram as nossas forças e nossas fraquezas, nossas... e aí, o que fazer para melhorar. Era um momento... eu tô falando da operacionalização da situação, mas era um momento que era importante, então, tinha o monitoramento... o professor tinha participado da formação, já tava mais alinhado e com a filosofia do programa. [...] Porque o próprio programa que disponibilizava... não é? Esse momento... e, a partir do momento em que disse: não, a escola é que vai fazer. Mas, a escola que faz.... mas, assim, também não tem cobrança. (Professor C)

Os encontros bimestrais de monitoramento ocorreram, até 2011, coordenados por técnicos da SEEP ou por gestores de diferentes escolas, visando analisar coletivamente os resultados de cada escola, promover uma avaliação coletiva e auto avaliação do planejamento didático, da prática pedagógica e das estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas pelos professores. Nestes encontros procurava-se identificar as principais causas e responsáveis pelo nível de rendimento escolar alcançado pelas EREMs, definindo junto às escolas, metas e estratégias de melhoria do atual nível de rendimento escolar alcançado. É inegável a contribuição que esses encontros, uma proposta de exercício da Presença Educativa do Programa junto às EREMs, possibilitavam facilitando a aproximação entre as concepções teóricas sobre prática pedagógica do Programa e das EREMs, a renovação e enriquecimento do olhar do Programa sobre as EREMs e das EREMs sobre o Programa através do intercâmbio de ideias e experiências, e a construção solidária de propósitos de melhoria; além

do reforço à pedagogia do sucesso. Convém destacar, porém, que o verbo utilizado no passado significa que, a partir do ano de 2012, não aconteceram encontros de monitoramento na EREM Severino Farias, não nesse formato, com a presença de um integrante da equipe central ou um gestor de outra EREM ou ETE, caracterizando um olhar externo sobre a escola. Assim sendo, encontramos depoimentos dos professores que refletem sobre a “liberdade” resultante do afrouxamento do monitoramento:

Infelizmente, hoje. Hoje eu digo que a gente voltou a tá se sentindo livre. É... pra muitos, é muito bom se sentir livre. É... não é que a gente se sinta preso. Entenda isso. Mas, a gente diz assim, não tem um norte assim.. que [...] limite... o limite. É... eu faltou... é... a questão de falta, de... de... compromisso no sentido de se faltou, o próprio professor efetivo é que substituína na sua aula livre, ou seja, isso é importante, sim, porque o aluno vê a responsabilidade... é... eu vou deixar... eu faltou quando eu realmente preciso faltar porque é um colega meu que tá ali, ou seja, ele não vai tá ali todo dia. ... ele vai... de certa forma, as vezes, ele vai me cobrar, vai me exigir. Então, essa postura, de responsabilidade, de mais compromisso, é... nesse sentido, eu acho que isso é importante. [...] E no sentido de... até de dar aula também, como se tinha... talvez mais espaço de planejar, porque... [...] Então, a escola se sente... livre. Eu acho que no momento em que a gente se sente muito livre, o ser humano quando se sente muito livre, faz o que quiser... enfim... aquilo cada um por si, daqui a pouco a gente tá solto. (Professor C)

4.2.2 Flexibilizando o Programa Integral

Sobre essa flexibilização do Programa, há professores que refletem o seguinte:

Hoje já está mais flexível, não é? Não se descaracterizou, pelo contrário, o programa continuou fazendo tudo que deveria, tudo da mesma forma, mas houve uma flexibilização que eu acho que é importante dentro do programa. Por exemplo: por que eu não poder ir pagar uma conta se eu tô na aula atividade e voltar pra escola? Por que eu tenho que ficar de 7 e meia da manhã às 5 da tarde, com 1 hora de almoço só? Então, às vezes eu acho que há umas flexibilidades que podem ser feitas sem diminuir a qualidade do programa, diminuir a aprendizagem do aluno. [...] Porque o programa, ele também, ele deixou umas coisas pra trás, aquelas visitas que a gente recebia de técnicas do programa... ele era importante, ele monitorava, mostrava uma série de coisas. Deixou de acontecer. É outra falha, que não devia deixar de acontecer, não é? (Professor A)

[...] eu acho que o programa, em si, dentro da nossa escola, mas eu acredito que de uma maneira geral foi se perdendo. Hoje, assim... a filosofia, de quando foi implantada e hoje, eu acho que ele tá se perdendo. Na sua essência. Eu acho. (Professor C)

Hoje, o Programa está mais frouxo, compreende? Então, antes, para entrar era todo um processo seletivo, era até meio complicado. Hoje, não. Faz uma entrevista e... enfim... E... eu acho que isso ficou meio que perdido. Eu suponho que, quando governo tinha 20 escolas, 30 escolas, 50 escolas, era mais fácil e eles conseguem administrar. Hoje tem 300. Então, o fato é que

administrar 300 escolas numa instituição grande feito o governo do estado, em que, nem todo mundo quer entrar no Programa ou entra pelo dinheiro... De fato, é complicado você ter bons resultados. Por exemplo: na nossa Escola, numa escola que a maioria dos professores são efetivos, mas imagine... tem escola em que a maioria dos professores são contratados. (Professor D)

Mas alguma coisa, no decorrer do tempo, foi se tornando flexível demais. E isso, esse flexível demais, eu acho que tudo tem que ter limite, tem que ter equilíbrio. Tem que ter exigência? Tem que ter sim. Tem que ser flexível? Tem que ser flexível. Agora, demais, eu acho que não dá certo não. Porque acaba... assim, o aluno também se relaxando, o professor também se relaxando, e... daqui a pouco, a gente... começa a voltar como era. (Professor E)

Se o Programa era visto como só cobrança e exigências, hoje tem mudado esse perfil. Sobre a contemporização do Programa dentro da Escola, vários professores comentaram o que, em alguns momentos, chamaram de “perdendo a referência”:

Aí depois, a gente foi perdendo, perdendo, perdendo. Até certas posturas na escola, no sentido de: o professor não está, mas o outro professor substituía. Não tinha problema. Então, assim... eu vejo, ... a gente tá voltando a algumas posturas, eu tô falando isso no dia a dia, na prática, umas posturas voltando à escola regular, sabe? (Professor C)

E a gente perde a essência da coisa. Eu acho que a Escola Severino Farias, hoje, ela perdeu a essência do Programa integral, assim... em si... do início. Se a gente for ver nesse... estamos no sétimo ano. Aquele início, a gente perdeu, um pouco. Da essência. (Professor C)

[...] eu não sei porque, a gente tem a mesma carga horária, mas parece que a gente não tem... aumentou o número de turmas do programa... porque, a princípio, também, tinha mais facilidade de gerenciar porque o número de turmas era menor. Nós começamos com 6 turmas. 6 turmas de 1º ano. Então, gerenciar 6 turmas, e no ano seguinte, um número aumentou, porque aí teria o 1º e o 2º, e chegou no 3º, em 2012, não é? E aí, dava pra gerenciar. Não sei... parece que aumentando o número de turmas... mas, enfim, é... dava pra gerenciar melhor, talvez, porque era menos... [...] Mas aí, era possível, assim, acompanhar mais o professor e ver o que era que ele tava fazendo... (Professor C)

Dentro da filosofia do programa a gente precisa trabalhar a questão do protagonismo juvenil que é muito forte. Então, tem algumas coisas que... a pedagogia da presença... e... isso, talvez, a gente se perdido, um pouco. Mas, eu acho que..., muito porque a gente ... talvez a gente esteja se sentindo assim, meio que perdido. (Professor C)

É, eu não vejo a escola Severino Farias, hoje, muito, assim, com a cara de escola de referência... como era no início, por exemplo. No sentido de a filosofia do programa... porque agregamos muitos outros professores, e os professores que agregamos... que cada ano, cada semestre, cada necessidade que é colocada, nós vamos agregando, e esse... alinhamento, vai perdendo. E

aí, eu vejo como dificuldade de... trabalhar... com a filosofia do programa, mesmo. (Professor C)

Eu sinto a dificuldade, que eu... eu queria que a escola fosse mais amarrada, em termos de... pra gente poder fluir mais. [...] O Fato é que a gente... tá cada um fazendo o seu. Então... é difícil pra mim isso, de... de não ter uma amarração, de troca de experiência... [...] Uma coisa que eu sinto falta e que eu acho que poderia ser feita, se retornasse seria muito bom, era aqueles encontros que nós tínhamos com toda a equipe, né? Quando a gente compartilhava e as experiências eram... eram mais vivenciadas por todos, então, a gente montava o cronograma com todo mundo... também era menos gente, não era? (Professor D)

O Professor D refere-se aos encontros pedagógicos realizados semanalmente, nas tardes das segundas feiras, apenas com os professores do Programa, durante os dois primeiros anos após a implantação do Programa Integral na EREM Severino Farias, havendo, em seguida, certa fragmentação do grupo, devido à incompatibilidade de horários dos professores regulares que passaram a trabalhar com as turmas do Programa, como já referido anteriormente. Neste ano de 2017, há uma insistência da SEEP, por meio da Superintendência de Educação Integral, para que seja fortalecida a formação continuada dentro da Escola, destacando, como diferencial para as EREM semi-integrais, o tempo, já que tem dez aulas a menos em relação à integrais, e precisa qualificar esse tempo, com pelo menos um turno destinado aos encontros pedagógicos para estudo dos teóricos, dos resultados internos e externos.

Assim, tem sentido os depoimentos dos professores quanto à importância dos encontros pedagógicos, chamando à atenção para o que alguns chamam de “falta de liderança pedagógica”, como podemos ver nas declarações a seguir:

Nas nossas ações, nossos projetos... docentes, mesmo. É... isso, essa falta de alinhamento. Falta uma liderança pedagógica, pra tá ali... e ir trabalhando... e... não sei... esse é o meu ver. (Professor C)

Mas, por exemplo, uma escola que tem a biblioteca com bibliotecária, tem o apoio, é... pedagógico, tem o sócio educacional, tem a secretária, todo mundo do Programa, o diretor e os professores recebendo, em tese, melhor, a tendência é que esses resultados saiam melhores, sim. [...] Mas, em muitas escolas existe um certo arranjo, né? Tem somente o professor e o diretor do integral. Não tem coordenação pedagógica, não tem, é... biblioteca, porque a biblioteca tem muita importância. Então... Isso converte em qualidade, sim. [...] E... então, isso faz com que o diretor se sobrecarregue, que se canse, e fica apagando fogo, né? E ele esquece o pedagógico. [...] Eu acho que a escola tem que ser o pedagógico. Se não tem o pedagógico, é... a coisa não funciona. Porque, cada um fica fazendo o seu. Se cada um faz o seu, nem todo mundo é real de fazer o seu corretamente, né? [...] Eu suponho que o que tá faltando aqui é o seguinte: o que tá faltando aqui pra poder melhorar é essa amarra... se tiver, se tiver esse olhar mais... pedagógico, com todo

mundo, de unir, de trocar as experiências mesmo, e de apertar, sabe? Porque eu acho que, às vezes, a gente corre muito frouxo. (Professor D)

Com esse depoimento, o Professor D levanta uma questão séria para as EREMs e ETES: a equipe gestora incompleta. Ao serem criadas pela Lei Complementar nº 125/2008, as escolas integrais deixaram de ter diretor adjunto e foram criados cargos comissionados para atender ao setor administrativo, sócio educacional, laboratórios de ciências e informática. Apenas as primeiras escolas integrais tiveram esses cargos preenchidos. A partir de 2010, não houve mais nomeação, e nenhum desses cargos comissionados foram ocupados nas escolas criadas, incluindo a EREM Severino Farias. Esse “certo arranjo” a que se refere o Professor D, em sua fala, relaciona-se com a indicação de professores para ocupar *pro tempore*, ou mesmo extraoficialmente, as funções estratégicas dentro da escola como chefe de secretaria, educador de apoio, coordenador de biblioteca, por exemplo, com vacância em grande parte das escolas integrais, por falta de realização de seleção para tais cargos. Contudo, os esforços para superar as fragilidades da equipe gestora incompleta, além do maior número de professores atuando em turmas do Programa Integral, apesar de não serem todos integrantes do referido Programa, são também apontados pelos professores, ao destacar a importância da discussão coletiva e do planejamento:

...a gente tá sempre discutindo a problemática da escola, é muito positivo. [...] Eu acho que o fato de você ter mais tempo na escola, como profissional, isso ajuda muito, favorece muito. Você planeja melhor, você vê as falhas, você vê o que está sendo feito, você se reúne constantemente. (Professor A)

Inclusive, eu acho muito importante essa questão do coletivo. (Professor C)

O que me chama a atenção nesse programa é que nós temos mais tempo de nos reunir. De ficar, de acordo como é feito a carga horária de cada um, por área. Isso é um ponto positivo, a gente trabalha melhor, as dificuldades, a gente procura conversar ali entre os nossos colegas da mesma disciplina, e isso facilita. (Professor G).

No que diz respeito ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p.112) destacam que “as relações dos professores com os alunos constitui o âmago de sua tarefa tanto em termos de tempo quanto de investimento subjetivo”. Porquanto, o ensino é um trabalho burocratizado, mas que requer uma carga de entrega e iniciativa, e depende grandemente “da atividade responsável e autônoma dos professores e do seu envolvimento com a profissão” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.112). Esse envolvimento pessoal, inclusive no plano afetivo, também é mencionado pelos professores entrevistados no que se refere ao que eles chamam de “vestir a camisa”:

Quando a gente tem a felicidade de ter uma equipe de professores que veste a camisa, como a gente tem, compromissados, competentes, então, é muito mais positivo. (Professor A)

No momento da implantação isso foi muito forte, não é? Foi bem forte essa ... a filosofia do programa, enfim... A gente tinha um grupo que era de professores do Programa, bem coesos, no sentido de... era aquele grupo, o grupo inicial, que tava com muita motivação. Era tudo novo, e todo mundo queria fazer... queria... Foi bom. (Professor C)

Olha, eu... vou te dizer uma coisa. [...] Muitos profissionais que aqui estão, eu percebo, que são profissionais que vestem a camisa e eu acho que fazem o melhor. O fato, é que ainda, as pessoas, elas não refletem no seu nome enquanto profissional. É... Se você pensa no seu nome enquanto profissional você vai fazer o melhor independente de ser numa escola integral, de ser uma escola regular, porque aí você está pensando no seu nome. Que é a única coisa que a gente tem, né? É o nome da gente. Ou você faz direito ou não faz. Obviamente, que precisaria que fosse melhor o resultado, mas não porque você ganha melhor, porque você é um profissional comprometido e que você faça um trabalho, em qualquer lugar. (Professor D).

Recorrendo a Tardif e Lessard (2013, p.67) inferimos que, apesar da atitude educadora dos professores, não se pode obrigar os estudantes a aprender, “porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender”. Destarte, as percepções dos professores entrevistados são de que, atualmente, temos alunos mais dispersos, e isso se constitui em uma das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo educativo, como podemos averiguar nas declarações seguintes:

Eu me vejo assim: ... se eu parar hoje pra avaliar a minha atuação desde o início, os primeiros anos do programa até os dias de hoje, a gente... é... percebe que inicialmente, é como se os alunos, eles tivessem mais abertos... pra aprender, e agora a gente tá tendo uma dificuldade muito grande, porque mesmo que a gente traga coisas diferentes, atividades diferentes, é como se você tivesse... não conseguisse alcançar aquilo que você quer, os seus objetivos. Por exemplo: eu venho, eu dou a minha aula, eu explico o meu assunto, eu trago os meus slides, eu trago vídeo, eu levo eles pra o laboratório, mas aí, parece que, quanto mais eu faço de diferente, mas eu não tô... conseguindo o que eu conseguia antes... com os meus alunos. Eles estão muito mais dispersos, hoje. O que acontece comigo... percebo e converso, que não é só comigo. Todos os meus colegas, isso também tá acontecendo. Os alunos hoje, eles não conseguem... parece que não conseguem parar pra estudar... pra assistir uma aula... você tem que estar forçando, de certa forma, eles ficarem na sala, e assistir a aula. E antes, não. A gente ia pra sala, eles já estavam lá, abertos pra ouvir a aula. Mas hoje, tá cada dia mais difícil. Agora, isso não é uma questão do professor, só do professor, não é? Do professor e do aluno. (Professor B)

Agora, eu to achando... mais complexo, é... sei lá... o aluno compreender isso. Porque eles querem, muito assim... tá à vontade... sair na hora que quer... (Professor E)

Os comentários acima nos incitam a refletir sobre a essencialidade da escola para os jovens estudantes do ensino médio e o significado da experiência escolar para esses jovens. Segundo Cavaliéri (In: MOREIRA (org.), 2013, p.126), “a escola, mesmo que não o reconheça, recebe a criança em sua dupla dimensão: como um indivíduo em formação a ser orientado e protegido, e como um ser histórico, com identidade cultural própria a ser entendida, respeitada e desenvolvida”. Diferentemente da escola tradicional que delimita com precisão os limites entre a vida escolar e a vida “lá fora”, uma escola multidimensional, conforme descreve Cavaliéri (In: MOREIRA (org.), 2013, p.127), “é concretamente permeável aos problemas e conflitos socioculturais [...], e precisa] reconstruir-se permanentemente em razão dos novos indivíduos que a ela chegam e trazem com ele o mundo tal como o vivenciam”. Não pertencendo à esfera pública, a escola também não pode ser considerada como uma experiência da vida privada. Segundo Arendt (1972, p.238), “a escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. É ambígua, portanto, a natureza da escola, e, dessa forma, enfrenta os desafios de se autocompreender e autorreconhecer, para além das políticas públicas, revigorando seu papel na formação de homens e mulheres para o mundo e para dele cuidar. Contudo, a diferença entre adultos e crianças, entre professores e estudantes, “é um elemento inamovível da estrutura escolar. Adultos cuidam, protegem, orientam crianças e adolescentes e responsabilizam-se por eles” (CAVALIÉRI. In: MOREIRA (org.), 2013, p.125). Assim, constitui-se em desafio a ser enfrentado permanentemente o ensinar a alunos que não querem aprender, que se recusam a participar e colaborar da ação educativa na escola, tal como descreveram anteriormente os professores entrevistados.

Considerando a especificidade do trabalho docente dentro do Programa de Educação Integral, no que diz respeito à presença educativa, evidencia-se a dificuldade de o professor com contrato temporário, ou mesmo o professor do regime regular, de desenvolver coerentemente suas atividades em um tempo que não é integral; é um desafio ter escola em tempo integral com professores que não disponham desse tempo integral na escola. Além de dificuldades estruturais e pedagógicas citadas, é também um sacrifício para o professor trabalhar com várias disciplinas. Essas são dificuldades mencionadas pelos entrevistados:

E aí, nesse ínterim, tem os contratados que trabalham em não sei quantas escolas, também e só vem naquele expediente É... Eu suponho que isso dificulte também. (Professor D)

Hoje há professores com 3, 4 disciplinas dentro do programa. Que não deveria ser o correto. Deveria ser, ter o profissional específico, da área. Então, a pergunta que se faz é: Será que esta escola integral, hoje, e aí eu não falo especificamente do Severino Farias, ela tem atendido aquilo que se precisa? Dela? Ou seja, material humano, no material pedagógico, na estrutura que se precisa. Isso é uma pergunta que tem que se fazer. Que a meu ver, não, a meu ver, não. Eu acho que a escola integral, tem muitas falhas nesse sentido. Porque não se tem investido realmente onde deveria. (Professor A)

Qualquer um dá filosofia, qualquer um dá sociologia, qualquer um dá arte. Eu fico muito preocupado com isso porque arte é a disciplina que forma a subjetividade do aluno. Nas escolas, ainda é transformada somente pra professor... é... cumprir com a carga horária. Então, o professor que dá... é... aula sem saber, é um professor que não vai num museu, é um professor que não assiste um filme, é um professor que não tem esse olhar, então, ele dá uma aula sem ter noção. A mesma coisa com filosofia e sociologia, até mesmo história. Então, eu acho que falta, tanto da GRE, como da Secretaria de Educação, um olhar para o professor e como isso pode converter em resultado e para o meu aluno. Não se tem isso. Tem os professores dando aula, ocupados em sala de aula. (Professor D)

Apesar de apontarem desafios, obstáculos, complexidades, os professores entrevistados ressaltaram algumas mudanças ocorridas na Escola a partir da implementação do Programa de Educação Integral, que serão analisadas no próximo item.

4.2.3 Mudanças na Escola

A principal mudança trazida pela implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias foi, logicamente, a ampliação da jornada escolar, ou seja, do tempo de permanência dos alunos e professores na escola. Dela decorrem outras modificações na praxe escolar, como, por exemplo, aquelas referentes à prática pedagógica, ao currículo e à avaliação. As EREMs com jornada integral funcionam com dois turnos diários com nove aulas cada dia totalizando 45 horas/aula semanais. Sendo de jornada semi-integral, a EREM Severino Farias funciona com sete turnos semanais, sendo cinco turnos e dois contraturnos, com cinco aulas em cada turno, totalizando 35 (trinta e cinco) horas aulas semanais. A matriz curricular implantada⁵⁰, de acordo com a Instrução Normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012 (PERNAMBUCO, 2012), estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória do ensino médio de 2.400 horas para 4.500 horas para as escolas de jornada integral e 4.000 horas para as de jornada semi-integral. É oportuno salientar que esta ampliação da jornada escolar integral ou semi-integral é absorvida pelo aumento da carga

⁵⁰ Ver o Anexo C – Matriz Curricular das EREMs semi-integrais

horária dos componentes curriculares, de tal forma que as aulas curriculares ocupam praticamente todo o tempo em que o estudante permanece na escola durante o dia. Há o aumento da carga horária de língua portuguesa e matemática para seis aulas semanais, com a orientação de que uma das aulas de matemática seja realizada em laboratório. Também é acrescida à carga horária de física, química e biologia, uma aula semanal, em cada série, para a realização de atividades de laboratório. Quando perguntados, os professores referiram-se a essa orientação sobre a realização de aulas de laboratório da seguinte forma:

Acho que teve formação... teve uma formação do STEM, foi muito boa, essa formação, das aulas práticas. eu não tenho aula, assim, específica, para o laboratório, não é? A gente vai dosando. Até porque, nem todo conteúdo tem prática. (Professor B)

Tinha as aulas de laboratório, ou seja, os professores de ciências da natureza se reuniam mais, planejavam. (Professor C)

É... uma das exigências do programa, é dar aula de laboratório. Eu acho que isso aí, eu não consigo atender. Eu não consigo, porque, uma: eu não tenho material. Outra: eu teria que ter material e ter tempo pra eu me preparar com aquele material. Eu sei que, no início, eu participei de algumas capacitações de laboratório, só que o material, quando chega aqui, ele não chega completo. Chega em partes, e quando chega, a gente não... apesar de ter tempo de aula atividade, mas teria que ter aquele material ali, estudar aquele material, pra primeiro levar o aluno. E esse tempo eu nunca consegui, não. De organizar, de planejar, aula.. [...] Quando eu faço uma aula de laboratório, é como uma oficina mesmo, de... de reutilização, de reciclável, alguma coisa nesse sentido. Mas, assim, um material que venha do Programa, ou esteja ali no laboratório... não. (Professor E)

Como se pode ver no Anexo C, a matriz curricular das EREMs traz notadamente a dicotomia teoria/prática, destinando uma aula de prática de laboratório dentro da carga horária das disciplinas da área de ciências da natureza e matemática. Porém, o discurso dos professores, como na observação diária *in vivo*, demonstra que não há essa distinção entre aula prática de laboratório e “aulas teóricas”. Também, aqui, não temos indícios de que a metodologia utilizada leve em conta o caráter teórico/prático da área de ciências e matemática, sendo utilizados métodos científicos, com pesquisa ou experimentação. O aumento da carga horária, então, serve para trabalhar mais conteúdos conceituais, uma vez que, além da preocupação em cumprir todos os descritores do SAEPE e ENEM, há também a exigência de efetivar todo o programa de conteúdos constantes no documento Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Quanto a esta questão da “quantidade de conteúdos”, os professores declaram o seguinte:

Mudou, né? Porque a gente tem uma carga horária maior, a gente vivencia uma quantidade maior de conteúdos... (Professor A)

Na época, eu fui participar de uma reunião em Carpina. E, lá, eles colocam uma quantidade de conteúdo, que é uma coisa impossível de ser trabalhado, principalmente para quem tem duas aulas semanais. Então, no início... Hoje parece que já afrouxou um pouco mais. Mas, no início, eles pediam um programa que era muito grande para uma quantidade muito pequena de aulas que a gente tem. Mas... É... Nós tivemos uma mudança, sim, em termos de quantidade de conteúdo. [...] É porque, é aquela questão... Às vezes os programas, eles pensam na mudança, agora nós estamos com uma problemática bem grande aí, de mudança do ensino médio, mas não se pensa na efetividade, de como vai acontecer na sala, no dia a dia. E aí... é... na minha disciplina... teve um aumento... um acréscimo de conteúdo muito grande, mas em termos de quantidade de aula, não. (Professor D)

Sim. De certa forma, a gente passa a ter uma aula a mais, por semana, quer dizer, aumentou a carga horária... Não foi mudança significativa, mas houve sim, mudança de planejamento... de programa, de conteúdo. Não que mudou o conteúdo do ensino médio. Ou seja... mas, assim... é... a princípio, inclusive, a gente tinha o conteúdo programático⁵¹ do programa... não é? Quando eu digo: a princípio, é porque depois veio os Parâmetros, hoje segue os parâmetros, não é? Com as expectativas de aprendizagem, enfim. É... Mas, teve sim, uma mudança. (Professor C)

De acordo com o planejamento unificado o professor passa a trabalhar de uma forma que se, por exemplo, na unidade se eu trabalho aqueles conteúdos eu vejo que outra escola também está trabalhando aqueles mesmos conteúdos, então, isso também facilita nosso trabalho, porque primeiro, eu não trabalho sozinha. Para eu chegar na minha prática, eu troco experiência com os outros professores da mesma disciplina. Sempre a gente se reúne para rever isso. (Professor G)

Os professores também se referem como mudanças consideráveis, trazidas pelo Programa Integral, tanto o aumento da carga horária de algumas disciplinas, como o acréscimo de disciplinas na matriz curricular, como podemos verificar nos seguintes depoimentos:

Sim. Aumentou disciplina. É. O currículo foi modificado, sim. Aumentou disciplinas, aumentou carga horária, de Língua portuguesa que eram 5 aulas, passou a ser 6, matemática... quer dizer... o número de aulas... é... houve, sim. Mudanças, no currículo, diretamente, né? (Professor C)

No início, eles pediam um programa que era muito grande para uma quantidade muito pequena de aulas que a gente tem. Mas... É... Nós tivemos uma mudança, sim, em termos de quantidade de conteúdo. Acho que em 2013 ou 2014, se implantou Direitos Humanos, na Escola, que não tinha, que

⁵¹ O professor se refere à Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, documento em três volumes, apresentado, discutido e reformulado pelos educadores, a ser utilizada como instrumento norteador da prática docente nas escolas integrais e semi-integrais. Em 2012 foram publicados os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, hoje utilizados por todas as escolas da rede estadual: regulares e integrais.

eu acho que é importante. É... Empreendedorismo... se implantou também. (Professor D)

Com certeza, sim. Também. As mudanças mais observáveis, é... através da extensão da carga horária de algumas disciplinas que ganharam aulas a mais, como biologia, como língua portuguesa, matemática, e o acréscimo de outras disciplinas que, como antes elas não tinham espaço na grade, com o estendimento da carga horária, elas tiveram também como serem contempladas. Disciplinas como empreendedorismo, direitos humanos, que dá ao aluno um pouco desse leque de opções de protagonista, de protagonismo, de formação mais integral... (Professor F)

Houve mudanças de disciplina. Umas saíram e outras entraram. Empreendedorismo, nunca em meu tempo todo aqui na escola, não tinha ouvido falar nessa disciplina. Então, entrou empreendedorismo. Saíram outras, eu não sei quem foi que saiu. Mas, assim... é só uma mudança... que eu saiba. (Professor H)

Houve ainda referências ao caráter de transitoriedade dos currículos, indicando alguns documentos orientadores, todos fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já utilizados em Pernambuco como a Base Curricular Comum (BCC) do Estado, a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, e atualmente, os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco que se referem às expectativas de aprendizagem:

Desde o primeiro ano da implementação do sistema integral, a gente já recebeu uma, digamos assim, os tópicos, não é? Dos conteúdos, com objetivos, e agora... já mudou agora, não é? Pra expectativas de aprendizagem... e vai reajustando, não é, esse currículo. [...] porque, por exemplo, antes, a gente tinha a BCC, não era? Tinha os parâmetros para a gente trabalhar, né? de acordo com a BCC. Aí quando veio pra escola integral, a gente compara a BCC com o programa da escola integral. Aí a gente vê que também tem uma... uma relação, uma consonância entre os dois conteúdos. Só que, é como se a gente procurasse enxugar mais, alguns conteúdos e agregar mais conteúdos. Agregar mais conteúdos com a vinda do programa, e agora esses conteúdos, a gente já transformou em expectativas de aprendizagem. Que dizer, houve uma mudança. (Professor B)

Mudança... eu acho que houve sim. Porque... esse currículo... eu acho assim... ele mudou e continua, assim, em mudanças, não é? Porque eles ficam sempre mudando... é porque tem todo um material pra gente seguir, né? E a gente tenta adaptar o planejamento da gente àquele material que vem, tentando atender o nível do aluno. (Professor E)

Analisando os depoimentos até aqui colocados, verificamos que as principais mudanças no currículo, percebidas pelos professores entrevistados, dizem respeito à carga horária ampliada, aumento de conteúdos a serem trabalhados por série, e acréscimo de disciplinas na matriz curricular. Destarte, conforme a matriz curricular constante no Anexo C,

os componentes Empreendedorismo e Direitos Humanos, com uma aula semanal cada um, foram acrescentados nas matrizes das escolas integrais e semi-integrais. De tal forma que, nas escolas semi-integrais, como a EREM Severino Farias, por exemplo, quando se incluem as aulas dos demais componentes da matriz: Arte, Educação física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, a carga horária semanal completa os sete turnos de funcionamento da escola. Vê-se aí uma contradição entre a proposta de educação integral do indivíduo, nas suas várias dimensões, com ampliação do território educativo e atividades diversificadas, e a prática intensiva de sala de aula voltada para o estudo dos componentes curriculares que é prevista pelo Programa. Além disso, há que se buscar garantir uma real formação cidadã e democrática, para além das aulas curriculares, corroborando o que diz Gonçalves (2006):

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

A mudança no currículo como decorrência da implantação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias foi um item que alcançou 100% (cem por cento) de respostas positivas, conforme o quadro constante no Apêndice F. Contudo, percebemos, nas declarações dos professores entrevistados, a ausência de alusões a aspectos tidos como fundamentais na proposta curricular para o ensino médio integral, a qual, pressupõe o currículo como vivência e experiência na aprendizagem, articulada ao desenvolvimento de competências e habilidades, na perspectiva da interdimensionalidade, proposta por Antonio Carlos Gomes da Costa. Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além dos conteúdos relacionados ao *logos*, atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança) a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (SEEP, 2012, p.12). São considerados como princípios da educação interdimensional, a educação para valores, o protagonismo juvenil e a presença educativa, cujas citações ou referências também não identificamos nas falas dos professores, a não ser como sugestões que possam cuidar para que a educação em tempo integral não seja apenas um “fazer mais do mesmo”, reproduzindo, simplesmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em tempo parcial na escola. Essa preocupação está patente no discurso do Professor H, em vários momentos da sua entrevista:

Aqui o aluno tem mais tempo. A questão do ensino integral é assim: será que o menino vai aprender, será que isso é bom, aula de manhã até meio dia, aula de meio dia até à tarde, aula o dia inteiro, é bom? Eu não vejo assim.

A escola estava preparada? As escolas estão preparadas? Pra esses alunos? Teria que ter outra dinâmica? Teria que ter oficinas de verdade. Teria que ter quadras, teria que ter piscina, enfim... teria atendimento psicológico pra esses meninos.

Eles saem de casa de manhã deixam a família. Muitos nem veem... é desumano. Está bom? Mas vamos pensar na gente. Ah, mas hoje não pode mais ser assim. Será que não pode? Meu menino chegava em casa chorando quando foi pra escola integral. 'Mainha, a mãe que bota o filho na escola é porque não quer o filho em casa'. Ele tava sendo sincero. Mas os daqui fazem a mesma coisa. Eles não querem ficar aqui o dia inteiro. Quando chegam em casa estão na hora de jantar e dormir, eles nem jantam, caem na cama. No outro dia saem nas carreiras pra escola de novo. Isso é vida?

O que é que a escola está oferecendo pra esse aluno além de aula, aula e aula?

É só isso o que adolescente precisa? Ele precisa de aula e de mais... lazer... dentro da escola. Tem o lazer dentro da escola? Não. Tem um acompanhamento médico? Não. Precisa pensar nisso.

Os receios e inquietudes do Professor H, acima citados, tem sentido numa escola enfadonha e triste. Como diz Freire (1991, p.37), “sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria”. E diz ainda que os “jovens exigem charme e beleza, boniteza, integração entre o que eles estudam e sua vida. Revoltam-se contra o autoritarismo. Mas isso não é exatamente o que os gregos chamavam de Paidéia, ‘educação integral’ e Max de ‘educação omnilateral’?” (FREIRE, 1991, p.94). Cumpre, portanto, que o currículo da escola integral inclua atividades culturais, esporte e lazer. Além disso, há que se buscar o engajamento dos pais ou responsáveis, os educadores familiares, buscando colocar no centro do currículo as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos, que, segundo Lopes e Macedo (2011, p.64), “é tarefa que só pode ser desenvolvida por ambos em um planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado”. Em suas reflexões sobre a cultura política que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, Arroyo (In: MOREIRA (org.), 2013, p.134) afirma, acertadamente, que “apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se [os professores] tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora”.

Assim, conforme o quadro do Apêndice F, verificamos que 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos professores entrevistados admitem que mudaram sua prática pedagógica, mas, nem sempre como consequência da implantação do Programa de Educação Integral, e fazem os seguintes comentários:

É, que a gente vai aprendendo, vai melhorando. Eu acredito que sim. O programa influencia bastante pra que a gente melhore. [...] O que mudou, nas minhas aulas? Não é só a questão da tecnologia, em si. Mas, é assim, o professor querer melhorar. (Professor B)

Eu acho que não mudei muito, não. Porque... veja só... é uma situação assim: eu, desde que entrei... eu já vim do magistério... aí, eu já vim com... a parte pedagógica assim, mais voltada pra sala de aula. Então, tudo que foi... que eu fui estudando e fui me preparando, fui coloc... tentando colocar em prática. E, enquanto professora, a gente sempre teve muita formação, desde alfabetização, sempre procurei participar daquelas capacitações... Comecei com o primário. Aí eu vejo assim, que minha mudança acontece? Acontece. Agora foi acontecendo gradativamente de acordo com a série que eu fui trabalhando. E fui colocando a situação de acordo com... com as exigências das capacitações. Aí, a mudança é nesse sentido, mas... Não propriamente por causa do programa... do programa integral. Eu acho que quando eu entrei no integral, era justamente, é... a mudança era o que? Ia ter mais exigência, mas eu já tava acostumada com exigência. Porque sou exigente comigo mesma. (Professor E)

Sim. Um pouco. Como uma das demandas do sistema integral, e um dos incentivos, é o protagonismo do aluno, e várias ações que o programa oferecia, logo no início, e que hoje... oferece menos... ou não oferece, eles eram voltados pra o desenvolvimento desse protagonismo nos alunos, a abordagem em sala de aula também tenta, ao máximo possível, claro, de acordo com as limitações do professor e da turma, provocar esse protagonismo e esse desenvolvimento dessas habilidades e desse senso crítico, também. Que é um dos... das orientações, das diretivas do programa integral do aluno protagonista. Então, elas são... tentam ser atividades mais opinativas, é... na escola... na aula agora existe mais espaço pra o debate, pra discussão de ideias, pra sugestão do próprio aluno, pra conhecimento, do próprio aluno conhecer melhor o público com quem se trabalha... tudo isso são coisas que, hoje em dia, eu como professora, e acredito, que muitas das minhas colegas também, eles consideram muito mais costumeiramente, na preparação das aulas e no desenvolvimento da metodologia. (Professor F)

Mudei. O próprio programa nos oferece um amplo planejamento em que já existem as habilidades, já vem ali pronto pra ser usado, mas a gente pode também modificar, de uma forma que o professor, ele não pode seguir aquela mesma linha de antes, é preciso dinamizar. (Professor G)

Eu continuo fazendo do mesmo jeito. Tá aqui, vamos trabalhar isso hoje, e vamos mesmo. E eu trabalho. Eu acho que tô bem. A não ser que eu tivesse mais tempo para reforçar mais o que eu trabalhei em sala de aula. Seria uma espécie de reforço, não sei. Mas a minha maneira de dar aula... (Professor H)

No caso específico de língua estrangeira, o professor chamou a atenção para algumas particularidades do contexto social, econômico e político que acabaram por influenciar o trabalho com língua estrangeira dentro da escola. Em 2007, início da primeira gestão do ex-governador Eduardo Campos, vivia-se em Pernambuco um clima de otimismo tendo em vista os investimentos estruturantes no Estado e o projeto de interiorização do desenvolvimento, o que exigia a preparação de mão de obra para as demandas que se vislumbrava no mercado de trabalho. Uma das exigências era o domínio de uma língua estrangeira. Assim, o estudo de uma língua estrangeira adquiriu um “novo status” de importância, principalmente com o Programa Ganhe o Mundo (PGM), que envia estudantes intercambistas do ensino médio, por um semestre, para estudar em vários países de língua inglesa ou espanhola, além dos Núcleos de Estudos de Línguas (NEL), um projeto que já existia anteriormente. Essa relevância ampliada do estudo de língua estrangeira repercutiu também em sala de aula, e hoje, segundo o professor de línguas, os alunos reconhecem a importância do componente curricular, pois, a língua estrangeira “era vista por eles como algo muito, muito distante da realidade deles, que eles se questionavam frequentemente o porquê de aprender. Hoje em dia, dificilmente um aluno discute o porquê de aprender uma língua estrangeira. Ele sabe que é importante”. Contudo, a participação nos Programas citados não é uma particularidade, ou exclusividade, dos estudantes inseridos no Programa de Educação Integral; alunos de escolas regulares também participam do PGM e reconhecem a importância da língua estrangeira como qualquer outra disciplina. Também quanto ao professor, a língua estrangeira deixou de ser uma disciplina complementar da carga horária sendo mais exigida a formação específica para lecionar língua estrangeira, especialmente nas escolas integrais, conforme menciona o referido professor:

E, como o Programa já exigia que os alunos tivessem um desempenho superior, melhor, em todas as disciplinas, incluindo língua estrangeira, o modo como trabalhar com o aluno e exigir do aluno foi diferenciado... a visão. Passou-se daquela visão de que, é alguma coisa complementar, e o aluno, provavelmente, não vai utilizar, até porque, era uma visão geral, a gente fazia um tipo de trabalho... ilustrativo, da língua estrangeira, pra eles. Demonstrar, mostrar algumas coisas, mas nenhum aluno sentia isso como uma necessidade, nem se interessava, nem o professor tinha formação específica pra lecionar a disciplina, tendo também, isso agravando, não tendo conhecimento técnico pra trabalhar mais aprofundado. Então, acabava se tendo aquela visão de que: não vamos exigir muito... falando em termos mais diretos, do aluno. Quando a gente trabalhava na escola regular, a língua estrangeira era uma complementação, era um conhecimento que, é interessante que você tenha, como algo cultural, mas a gente não vai exigir muito isso de você. Então, a forma de avaliar e a forma também de lecionar, era uma forma menos exigente.

A questão da avaliação, inclusive, foi um dos aspectos indagados nas entrevistas, sendo também 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento), conforme quadro do Apêndice F, de respostas afirmativas. Sem nos deter nas concepções e linhas de pensamento que permeiam o processo avaliativo na escola, mas, corroborando a importância da avaliação dentro do processo educativo, seja qual for o Programa ou política considerada, destacamos, a seguir, algumas declarações dos professores entrevistados:

Hoje eu praticamente, após o meio do ano, eu não faço mais avaliação. Escrita, né? Escrita. Onde eu mudei o meu modo de avaliar, eu trabalho a questão do trabalho em grupo, da ida ao quadro, da dinâmica utilizada pelo aluno. Então, ir ao quadro, leva cartolina, tudo, dá aula, explica, uma aula de estatística, tudo... tem aluno que, pega um pendrive e coloca no datashow, ele vai lá e coloca, ou seja... uma forma mais... (Professor A)

Não, acho que não a do programa, mas eu acho que... é porque as mudanças vieram juntas: veio o programa, consequentemente veio o sistema é... de avaliação, que foi em 2008, de certa forma e... vem a forma de avaliar... enfim. Não é o programa que mudou a forma de avaliar, mas... a própria instrução de avaliação... é... o SAEPE ... mas, não o programa de educação integral, diretamente. Ele pode ter contribuído, mas não foi o principal responsável. (Professor C)

A partir do Programa, não houve assim, mudança na forma de avaliar. Deveria ter. Deveria ter tido. Não teve muito não. No começo, até tinha. A gente conversava mais, a gente tinha, por exemplo, só podia fazer 5 questões abertas, 5 de assinalar. Se debatia mais. Depois não. Depois cada um foi fazendo o seu, e se converteu em uma semana de provas, e cada um faz o mais rápido que seja pra ter corrigir os conteúdos... corrigir a prova. Porque não posso perder tempo. Enfim... Eu não sei isso lá na capital. Eu falo pelo interior. (Professor D)

Quando passou pro sistema integral, o aluno é avaliado, o aluno é exigido e há comparação, e há busca de resultados, e há uma disputa dos alunos por vagas nos programas externos de intercâmbio, como o Ganhe o Mundo, então, há procura maior do aluno, o interesse maior do aluno, há uma exigência maior do programa, e há professoras mais habilitadas lecionando aquela disciplina. Então, um conjunto de fatores que muda. A gente trabalha o conteúdo de forma mais aprofundada, e exige-se do aluno também mais aprofundamento naquela disciplina. No conteúdo. (Professor F)

Não. A gente avalia do mesmo jeito como sempre avaliou. Como sempre avaliou. Fazendo atividades, fazendo pesquisas, o aluno fazendo... resolvendo questões, fazendo seminários. A gente sempre fez isso. (Professor H)

Nas suas falas, os professores referem-se especificamente à avaliação da aprendizagem escolar, dos conteúdos curriculares, por disciplina. Não há referência a mecanismos de avaliação ou acompanhamento de aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades referentes às outras dimensões humanas, como a social, produtiva, afetiva, que

estão inseridas na avaliação interdimensional, como já referido anteriormente. Outro aspecto concernente, não citado, é a avaliação institucional promovida pelo Programa nas escolas de referência por meio de um instrumento de avaliação a ser respondido por estudantes, pais, professores e demais servidores levando em conta aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e gerenciais. As declarações dos entrevistados são pertinentes quanto às escolhas do professor sobre como realizar ou quais instrumentos utilizar para avaliar, todavia há uma Instrução Normativa nº 4/2014 (PERNAMBUCO, 2014), que regulamenta o processo de avaliação das aprendizagens em todas as escolas da rede estadual de ensino. Portanto, as normas que regem o processo avaliativo nas escolas integrais são as mesmas válidas para toda a rede. No entanto, verificamos que, em vários depoimentos, os professores entrevistados consideram algumas regras, aquelas que julgam mais exigentes, exclusivas do Programa de Educação Integral, como podemos averiguar nos comentários a seguir:

Foi, porque geralmente o Programa estabeleceu essa questão do SAEPE que a gente precisa utilizar pra ter um resultado no final do ano, aí eu tive que repaginar, mudar o meu modo de avaliar, né? E de certa forma, eu achei muito positivo, porque, a gente fica só nessa questão de avaliação escrita, avaliação escrita, avaliação escrita... (Professor A)

Mudou... assim, não é que mudou... mudou... é porque coincidiu com a mudança também. Porque a gente tinha uma forma de avaliar que era aquele DC, DEC e DNC⁵², não é? Aí, depois essa avaliação mudou, e logo em seguida, chegou o programa integral. Aí tudo mudou. E também. Assim, a gente tem umas rédeas, digamos assim. Quando a gente começou com o programa integral, as atividades são somatórias, aí tem uma prova. Aí inicialmente a gente fazia uma prova e fazia a recuperação da prova. Agora, a gente não faz mais recuperação da prova. A gente faz as atividades, pode até recuperar as atividades, mas a nota da prova, ela não muda mais. Por conta do programa. Regra do programa. (Professor B)

Houve mudança, porque a gente tem... assim, tem uma organização maior no sentido das ATs, né? A gente tem que já dar um limite de pontuação para trabalhar as ATs, e aí vai de acordo... de acordo com o professor. Ele pode trabalhar quantas ATs... e tem ainda as recuperações. Eu acho que dá mais espaço pra avaliar, sim. Antes era só prova... É. Por ter mais tempo, a gente tem mais possibilidade de passar mais atividades e ainda fazer as recuperações das atividades. (Professor E)

Sim. Eu lembro que a avaliação que eu fazia antes, era o que? Eu fazia 2 notas e, não tinha uma forma específica, eu poderia trabalhar da maneira que eu quisesse. Aí, de acordo com o programa, já vem estabelecido como obter uma primeira nota, tenho que fazer pelo menos 3 atividades, com pontuação somativa de modo que as 3 atividades somem 10 no máximo. Também

⁵² Na Instrução Normativa de Avaliação anterior à vigente, os parâmetros utilizados referiam-se ao Desempenho Construído (DC), Desempenho em Construção (DEC) e Desempenho não construído (DNC).

temos uma avaliação e de acordo com o sistema, fazemos uma avaliação final com todo o conteúdo, e daí, se obtém a média do aluno. (Professor G)

É oportuno esclarecer que o SAEPE é aplicado em todas as escolas estaduais, aos estudantes dos terceiros, quintos e nonos anos do ensino fundamental e dos terceiros anos do ensino médio, não sendo um sistema de avaliação externa exclusivo do Programa Integral.

Tendo em vista o apresentado até agora, avanços e embates, cumpre destacar dentro das vozes dos professores entrevistados, as perspectivas, sugestões e carências a serem cuidadas ou atendidas no âmbito das escolas integrais, mais especificamente, da EREM Severino Farias. É o que se apresenta na próxima seção.

4.3 PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES

As análises até aqui realizadas, dão alguns indicativos das perspectivas, pensadas pelos professores, para o Programa de Educação Integral, que hoje é considerado pela Secretaria de Educação com o horizonte de universalização para o ensino médio em Pernambuco. Nesta seção, anunciamos algumas proposições pinçadas nos comentários dos entrevistados, à guisa de contribuição ao Programa, tanto no âmbito da escola como da própria SEEP, elaboradora da política. O Professor F, em vários pontos da sua entrevista, refere-se à importância de “atender as especificidades” das escolas quando se pensa em políticas educacionais. Diz ele:

Se no programa houvesse mais espaço pra discussão de propostas e sugestões dos atores que são... todos os atores, eu acho que o programa ganharia muito mais qualidade, muito mais... ele seria muito mais eficiente. Não que seja ruim, a proposta dele. Mas quanto mais ele se tornasse diversificado e atendesse essas diversidades, eu acho que a atuação dele seria mais eficiente. (Professor F)

Em outro momento da entrevista o mesmo Professor F revela legítimas preocupações quanto à formulação e implementação das políticas educacionais, especialmente os impactos do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, modificando seu perfil, conforme já referido anteriormente:

E, que as políticas públicas em educação, elas fossem realmente, é... pensadas e realmente criadas envolvendo e ouvindo, principalmente, todos os atores educacionais. Muitas das políticas públicas, elas são criadas a partir de estudos, a partir de especialistas em educação que, não tirando o mérito do conhecimento deles, do sistema, em geral, mas, questionando um pouco o

mérito de conhecimento deles das realidades individuais e até onde é feito essa pesquisa de realidades individuais ao se implementar uma política pública, principalmente uma política pública de abrangência tão grande como o Programa Integral, se essa política de alinhamento considera as diversas realidades de cada região, e de cada unidade escolar. Que, a meu ver, não considera. (Professor F)

Tendo em vista o cotidiano escolar, percebemos que as inovações escolares acontecem, de fato, na produção de soluções, no enfrentamento dos problemas internos, no diálogo entre os professores e na “transgressão” para acertar, que levam correntemente, esses professores, a encontrarem motivos para sua prática e razões para seus valores. “Há uma ética pedagógica que move as práticas escolares”, diz Arroyo (In: MOREIRA. 2013, p.153). As mudanças ocorrem não no plano das ideias, mas nas ações. Trago então, como exemplo, uma das inovações vivenciadas pela Escola Severino Farias, por ocasião de uma grande reforma em que turmas de estudantes passaram a funcionar na quadra ou em salões alugados em vários pontos da cidade. Seria impossível o professor sair da primeira aula, por exemplo, de uma turma e ministrar a segunda aula noutra turma localizada em local distante. Discutimos, buscamos saídas, e passamos a funcionar com o tempo da aula e horário modificados; cumprimos o que estava posto legalmente quanto à carga horária anual de cada disciplina e número de dias letivos, mas, o ano letivo foi dividido em oito módulos com cinco semanas cada um. O horário foi feito para um conjunto de cinco semanas, sendo horários diferentes por semana de modo que a carga horária de cada disciplina, equivalente àquele período, fosse toda cumprida, sendo esse horário repetido a cada bloco de cinco semanas. O tempo de cada aula foi modificado de modo que, em cada turno (a Escola não era integral), havia apenas dois tempos de aula equivalentes a duas aulas e meia, ou seja, o professor só trocava de turma na hora do intervalo, permitindo, naquela ocasião, algum deslocamento necessário para turmas localizadas fora da escola. A nova formatação da distribuição do tempo das aulas atendeu à demanda de solução para a realidade específica de existência de turmas em diferentes locais, ocasionada pela reforma da Escola.

Essa proposta foi reconsiderada quando, ao discutir a ideia do projeto Salas Temáticas, tempos depois (em 2004), a escola reconfigurou seus tempos e espaços, passando o professor a ter sua sala e os estudantes a se deslocarem, seguindo horários elaborados em blocos de cinco semanas, conforme experiência anterior, ou seja, os estudantes deslocando-se entre as salas apenas durante o intervalo. A implementação do projeto salas temáticas demandou debates, escolhas e tomadas de decisão, que envolveram não apenas os educadores, mas também os estudantes e pais, sendo uma prática significativa inovadora nascida na própria

escola; foi uma experiência replicada por outras escolas estaduais e municipais de Surubim. Nesse contexto, apoiamo-nos em Arroyo (In: MOREIRA. 2013, p.155) quando reflete que “a educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar”. Entretanto, o Projeto é vivenciado hoje apenas no que diz respeito às salas por disciplina/professor; o tempo da aula e o horário tiveram que voltar a funcionar conforme o padrão para se adequar à inserção de dados nos sistemas eletrônicos de monitoramento.

No exemplo acima citado, fatores externos (Sistema de monitoramento do horário de aulas) impediram a continuidade de uma política interna elaborada pela própria Escola. Quanto à questão da continuidade das políticas implementadas, o Professor F chama a atenção para alguns aspectos:

Aqui em Pernambuco, tem alcançado alguns resultados significativos, interessantes, alguns, não tão animadores quanto gostariam de fazer crer que são, mas também, não descartamos avanços, quem trabalha dentro do sistema consegue ver esses avanços. Não são tão animadores quanto eles tentam nos repassar, mas há avanços. E gostaria que essas políticas fossem realmente políticas públicas com continuidade, e não políticas de governo. Porque a gente sabe que políticas educacionais não... elas não são só voltadas pra demanda da escola ou por necessidades da sociedade. Elas também dependem de fatores governamentais, de fatores sócio econômicos e políticos. Uma coisa que tem contribuído é a continuidade do grupo político, digamos assim, partidário, que criou essas políticas educacionais. Como houve uma continuidade dessa... desse governo, então há uma continuidade das políticas. Em menor ou maior grau, há uma continuidade. Porque se pensa em educação e em saúde como política de governo deveria se pensar como política de estado, política com continuidade, se der certo, e se não faz as adequações. (Professor F)

Outra sugestão pertinente apresentada pelos professores entrevistados, diz respeito à adoção da escola com o tempo ampliado desde o ensino fundamental, como podemos verificar nos relatos abaixo:

Mas eu acho que esse programa integral, uma das falhas dele, é não começar logo nas séries iniciais. Da forma como ele foi implantado, é... o que eu acabei de dizer... teria que ter sido das séries iniciais... (Professor B)

Então, eu penso que o governo poderia pensar numa escola integral com ensino fundamental. Porque, pega já o ensino médio, mas, nem sempre as prefeituras conseguem entregar pra gente, por exemplo, um aluno com certo nível de... por exemplo, fazer uma leitura de um texto e entender, né? (Professor D)

Nos depoimentos acima, o Professor D parte do pressuposto de que o ensino em tempo integral resulta em maior aprendizagem, já o Professor B, refere-se à dificuldade de o estudante do ensino médio se adaptar ao horário integral, o que seria facilitado, segundo ele, se o estudante já estivesse, desde o ensino fundamental, habituado com o tempo ampliado na escola.

Uma proposta recorrente, já tratada anteriormente e agora apresentada na fala do Professor A, é a utilização do tempo ampliado de forma produtiva, lúdica, diferenciada das aulas curriculares, que nos leva de volta à discussão sobre concepções de educação integral.

É... buscando um meio termo. Eu acho que o aluno deveria sim, passar o dia na escola, mas não no formato que se tem. Eu acho que o aluno não necessariamente precisaria ter 10 aulas no dia. Eu acho que à tarde, a gente deveria ter ações voltadas para um âmbito mais geral, por exemplo: se tivesse aulas de dança, é... violão, atividades esportivas. Poderia se inserir também atividades de revisão de acordo com a necessidade maior dos alunos, e que se pudesse trabalhar o mínimo possível a questão da matéria que já vem da manhã. Porque eu me coloco como professor de matemática, que, dentro do meu horário, eu tenho aulas de manhã e a tarde na mesma turma. Eu dou aula de manhã, o resultado é muito diferente. O aluno tá mais disposto, ele tem uma atenção maior, muitas vezes eu tenho a décima aula da tarde, o resultado é muito diferente. O aluno tá supercansado. Então, eu acho que, o aluno precisa passar o dia na escola? Precisa. É importante. Agora, precisa se buscar uma forma que não seja uma tortura pra esse aluno. Que ele não se sinta muito cansado. Porque pra que o aluno participasse mais das oficinas, porque passar mais uma tarde na escola, mais um dia na escola, não é? Pra que? Pra ter uma coisa que não interessa a ele? Não vai... então, eu acho que deveria... não seria passar o dia na escola, mas, tivesse algo que chamasse atenção, que mudasse a maneira desse aluno ver isso aí, não é? (Professor A)

Para desenvolver o Programa, os professores também apontam carências ou necessidades de mais investimentos, por exemplo, como diz o Professor A: “Que a gente possa buscar a forma, e pra isso, precisa haver mais investimentos, na escola. Eu acho que tem que se buscar dar condição à escola, de implementação melhor do programa, e repaginar e, necessariamente, na minha visão, precisaria de recursos”. Além da necessidade de investimentos tanto na estrutura física quanto equipamentos, os professores entrevistados indicam também exiguidade quanto às formações:

A gente passou o ano inteiro e não teve uma formação específica pra isso, o fato de estar no programa ou não... é o professor efetivo que está na escola... então, assim... eu acho que o programa, em si, dentro da nossa escola, mas eu acredito que de uma maneira geral foi se perdendo. (Professor C)

Eu posso chegar aqui, pegar um terreno, e construir uma escola. Isso é muito fácil, basta se ter recursos para que seja feita a escola. Mas, o que tá

colocado dentro dela, eu tô pensando nisso? E aí, eu falo em todo sentido. Eu falo no sentido humano, de formação. [...] Então tem que ter muito cuidado... é muito fácil dizer: tem tantas escolas integrais, tantas escolas técnicas, mas, o material humano que está lá dentro...? (Professor A)

Em outros momentos da entrevista, os professores referem-se à urgência de “dar condições” à Escola para que possa executar a contento a implementação do Programa Integral:

E também tem que pensar no aluno porque ele está aqui o dia inteiro e ele não precisa só de aula não. Tem que estruturar mais a escola. Tem que perguntar ao aluno o que é que está bom, o que está faltando, tem que ter atendimento psicológico para esses meninos, tem que ter uma pessoa em algum lugar, mas uma pessoa que vá estar esperando pelo aluno, porque as vezes a gente precisa de uma pessoa e não tem. Tem que o programa lembrar que o aluno está aqui de manhã até de noite, até as 5 da tarde. E não é só de aula que vive o aluno. Ele precisa de mais acompanhamento. Mas precisa mesmo. Vai começar minha aula..., o professor é quem sabe na sala de aula, 40 pessoas, problemas diferentes, situações diferentes, e a gente precisa dar aula. E tem hora que escapa da sala de aula. Quem tá ali pra atender? Muitas vezes é só pra conversar mesmo. Quantos alunos passam a aula chorando? A gente vai tá registrando isso todo dia? Vai resolver? No dia a dia é difícil. Essa convivência. Não é só chegar... ah, cheguei lá dei minha aula e fui embora. O papel do professor não é só esse. Eu acho que tem que ver mais por esse lado. Porque isso um dia vai... (citou exemplos de uso de armas em escola dos Estados Unidos). É meio desumano. (Professor H)

As procedentes inquietações do Professor H, além de tratar de aspectos já abordados, como a importância de outras atividades na escola que não só “aula”, no sentido mais tradicional, chama a atenção para a exigência de uma equipe completa a apoiar o trabalho docente, como também menciona o Professor D:

Quando eu vejo o Programa em algumas cidades e municípios que eu tenho colegas, então, quando eu percebo que em algumas escolas tem uma equipe que trabalha diretamente com os professores, em outras escolas, não. Mas, por exemplo, uma escola que tem a biblioteca com bibliotecária, tem o apoio, é... pedagógico, tem o sócio educacional, tem a secretária, todo mundo do Programa, o diretor e os professores recebendo, em tese, melhor, a tendência é que esses resultados saiam melhores, sim. Então eu penso que a escola integral, pra ter, de fato, um bom resultado, precisa pensar na equipe completa, que, de fato, deve acompanhar a escola, os professores, na formação do professor, e equalizar o aluno para que esse aluno tenha condição de sair dali preparado. (Professor D)

Assim, levando em conta a objetividade contundente das nossas realidades escolares, diversamente das “ilimitadas projeções do pensar e agir” das políticas públicas ou dos grandes projetos inovadores, ressaltamos as proposições apontadas pelos professores entrevistados, destacando a imprescindibilidade do debate acerca da educação integral considerando o uso

do tempo ampliado para o desenvolvimento das demais dimensões humanas e não apenas para o aumento da carga horária dos componentes curriculares, fazendo apenas “mais do mesmo”. Os professores, em seus depoimentos, corroboram o que está irrestritamente projetado no texto para o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009, p.39), ao requerer para uma política de Educação Integral, “uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação, [... além de uma] adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade”. Ademais, trazemos a “novidade” da Lei Complementar nº 364/2017, que amplia seu objetivo referente ao desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade da educação, com ampliação do tempo escolar, para o ensino fundamental e não apenas o ensino médio, conforme a Lei Complementar nº 125/2008, anteriormente vigente, coadunando-se com as propostas dos entrevistados, no que se refere à implementação da educação integral desde o ensino fundamental. Queremos incluir, dentre essas proposições, a relevância de que sejam desenvolvidos mecanismos para a avaliação da própria política implementada, de forma ampla e participativa, com publicização também dos seus resultados. Por fim, e retomando o discurso do Professor F, na formulação e implementação das políticas educacionais, há que se acatar e valorizar as singularidades e originalidades de cada escola, comunidade, cultura escolar, pois, como diz Arroyo (In: MOREIRA (org.), 2013, p.155), “aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito para com essa dinâmica educativa que está acontecendo nas escolas e no tecido social e cultural”. Para tanto, e como parte do produto pressuposto na realização da pesquisa que resultou nesse trabalho dissertativo, relatamos, no capítulo a seguir, a história da Escola Severino Farias, em seus momentos mais marcantes, especialmente sua trajetória de mudanças de escola regular, referência nacional, para escola de referência dentro da rede de escolas integrais de Pernambuco.

5. MEMORIAL DA ESCOLA SEVERINO FARIAS: RETALHOS DE UMA HISTÓRIA

Este texto se constitui num arquivo de memórias da vida institucional da Escola Severino Farias, que demanda constante atualização, pois o tempo e a vivência fornecem continuamente os fatos e histórias que alimentam os relatos históricos. Optamos, inicialmente, pela composição do memorial a partir da utilização de pedaços dos depoimentos das pessoas entrevistadas: D. Célia, Ir. Moreira e Karla, que protagonizaram os momentos de gênese da Escola, além de partes do seu PPP, pensado no coletivo apesar de escrito por poucas mãos, e de fragmentos de matérias e Decretos publicados no Diário Oficial de Pernambuco. São eles que contam a história da Escola Severino Farias, aqui produzida como uma colcha de retalhos costurados com nossas intervenções, o mesmo estilo também utilizado na configuração das Vozes dos Professores, no capítulo anterior desse trabalho dissertativo. Ao acrescentar no título desse capítulo “Retalhos de uma história”, quero também fazer uma referência à nossa cultura local, que valoriza as feiras livres onde, pedaços, sobras, tiras de pano que chamamos de “retalhos”, são vendidos nos bancos da nossa “feira do loré”, muito típica da cidade de Surubim, onde está localizada a EREM Severino Farias.

Surubim está situada no Agreste pernambucano, microrregião do Alto Capibaribe, com uma população estimada de 64.373 pessoas habitantes (IBGE/2017), com uma densidade demográfica (2010) de 231,42 hab/ km², uma área territorial de 253km², e altitude de 394 m; distante 124 km do Recife, capital do Estado, apresentando clima semiárido quente, com uma temperatura média anual de 25°C. A precipitação pluviométrica é de 660mm, e os meses mais chuvosos são os de maio e junho. Pertence às bacias hidrográficas dos rios Capibaribe e Goiana e sua vegetação em muitos locais se assemelha à caatinga, suas árvores se defendem das secas prolongadas por meio da queda sazonal das folhas.

Com características predominantemente agropecuárias, o município de Surubim tem modificado seu perfil econômico em vista do declínio da cultura algodoeira e da agricultura de subsistência, passando a ter fortalecido o setor terciário, de comércio e serviços. Próximo ao polo de confecções do agreste, o município vê a proliferação de indústrias de confecções e fábricas de pronta entrega, tendo um número cada vez maior de pessoas que vendem e produzem vestuários confeccionados em geral artesanalmente em fabricos de fundo de quintal, quando não em fábricas já estruturadas.

Historicamente, Surubim desempenha um papel de polo regional econômico e de serviços de saúde e educação. Hoje, possui um Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece diversos cursos de graduação, pós-graduação e técnicos em nível médio. No que se refere aos cursos técnicos de nível médio, estes são também oferecidos pela Escola Técnica Estadual (ETE) Antonio Arruda de Farias, nas modalidades subsequente⁵³ e integrado⁵⁴. Há mais quatro escolas estaduais e três escolas particulares que ofertam ensino médio na cidade. Já a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais são oferecidos tanto por escolas da rede privada como da rede municipal. A Escola Severino Farias está inserida nesse contexto, e tem uma história a ser contada, resumidamente, nas próximas seções.

5.1 AS ORIGENS

A Escola Severino Farias não costumava ter comemorado o dia do seu aniversário porque não havia consenso quanto à data da sua criação. Convencionou-se que o marco inicial da existência da Escola seria o Decreto 3.942 do dia 18 de fevereiro de 1976 publicado no Diário Oficial (D.O.) de 19 de fevereiro de 1976, em que surge a Escola Estadual Severino Farias a partir da red denominação do Colégio Estadual Pio XII, conforme Figura 5, abaixo.

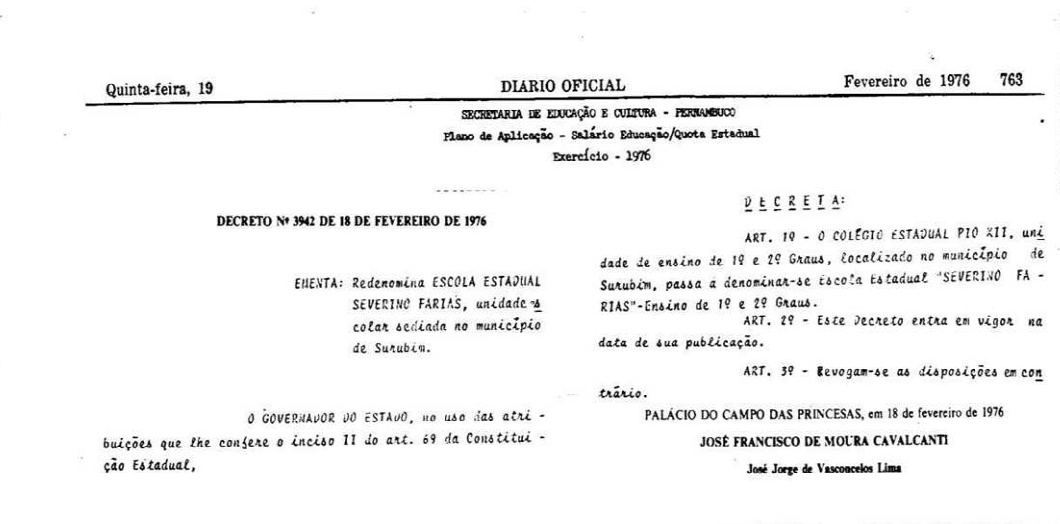


Figura 5 – Decreto 3.942/1976 – Redenomina Escola Estadual Severino Farias (PERNAMBUCO, 1976).

⁵³ Modalidade de ensino profissional que oferece curso técnico aos jovens que já terminaram o ensino médio.

⁵⁴ Modalidade de ensino que integra a formação geral com a formação técnica voltada aos egressos do ensino fundamental.

Porém, como expresso no Decreto 3.942 de 18/02/1976, a denominação Escola Estadual Severino Farias passou a ser a nova designação do Colégio Estadual Pio XII, já existente desde 6 de janeiro de 1970, data da publicação do Decreto 1.859, de 5 de janeiro de 1970, que cria o Colégio Estadual Pio XII, conforme recorte do Diário Oficial (D.O.), na Figura 6, fato divulgado como manchete na primeira página do DO desse dia (Figura 7).

DIÁRIO DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 1879, DE 5 DE JANEIRO DE 1970

EMENTA: — Cria o Colégio Estadual Pio XII e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso de suas atribuições, tendo em vista expediente encaminhado pela Secretaria de Educação e Cultura.

DECRETA:

ART. 1º — É criado o Colégio Estadual Pio XII, com a finalidade de ministrar o Ensino Médio de 1º e 2º ciclos.

§ 1º — O Colégio Estadual Pio XII funcionará, provisoriamente, em prédio pertencente à Paróquia de Surubim, situado naquele Município.

§ 2º — O Colégio Estadual Pio XII funcionará em três turnos de acordo com as normas legais e regulamentares aplicáveis, observadas ainda as cláusulas do Convênio celebrado entre a Secretaria de Educação e Cultura, a Prefeitura de Surubim e a Paróquia do mesmo Município.

ART. 2º — O Colégio Estadual Pio XII quanto aos currículos, obedecerá às Resoluções 12 e 13, de 2.12.1964, baixadas pelo Conselho Estadual de Educação e devidamente homologadas pelo Secretário de Educação e Cultura.

ART. 3º — Enquanto não for aprovado o Regimento previsto no art. 43, da Lei 6024, de 25.10.1967, o Colégio Estadual Pio XII reger-se-á pelo "Regimento dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino — Setor Secundário — Não enquadrado no Tipo Padrão".

ART. 4º — O presente Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ART. 5º — Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DOS DESPACHOS DO GOVERNO DE PERNAMBUCO, em 5 de janeiro de 1970.

NILO DE SOUZA COELHO

Roberto de Magalhães Melo



Figura 6 – Decreto 1859 de 06/02/1970. Cria o Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DE PERNAMBUCO

A Nº XLVII — Nº 4 RECIFE — TERÇA-FEIRA, 6 DE JANEIRO DE 1970

NOVO COLÉGIO EM SURUBIM

O Governador Nilo Coêlho, em despacho com o Secretário de Educação, Professor Roberto Magalhães Melo, assinou decreto ontem, criando o Colégio Estadual Pio XII, com capacidade para 500 alunos e funcionando no prédio da Paróquia de Surubim.

O novo estabelecimento de ensino terá seus serviços administrativos adstritos à Prefeitura Municipal daquela cidade, ficando a cargo do Governo do Estado o corpo

docente e as demais responsabilidades próprias.

Na mesma ocasião, o Chefe do Executivo estadual firmou ato extinguindo a Comissão Executiva de Programas Especiais de Educação de Pernambuco e passando à responsabilidade da Assessoria de Programação e Orçamento, da Comissão Coordenadora da Secretaria de Educação e Cultura, o acervo e as tarefas remanescentes da entidade extinta.

Figura 7 – DO do dia 06/02/1970- Divulgação da criação do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

No D.O. do dia 17 de março de 1970, podemos encontrar matéria relacionada à oficialização do Colégio Estadual Pio XII, de Surubim, com suas características de funcionamento, segundo o recorte contido na Figura 8, a seguir:

Diário Oficial

ESTADO DE PERNAMBUCO

A Nº XLVII — Nº 62

RECIFE — TERÇA-FEIRA, 17 DE MARÇO DE 1970

SURUBIM RECEBEU NO DOMINGO NOVOS FATÔRES DE PROGRESSO

Surubim viveu no domingo um dia que ficará assinalado como um marco de seu progresso, resultante do esforço desempenhado pelo Governo do Estado para proporcionar ao povo daquele município do agreste pernambucano melhores e mais amplas condições educacionais e de assistência às atividades agropastoris, com a oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII, a inauguração do prédio da Sociedade de Criadores; e o encerramento da XVI Exposição Regional de Animais.

Representando o Governador Nilo Coêlho — impedido de comparecer às solenidades por motivos de altos interesses do Estado — os Secretários Osvaldo Coêlho, da Fazenda, Roberto de Magalhães Melo, de Educação e Cultura; e Antônio Santiago Pessoa, de Agricultura, presidiram no domingo a inauguração de obras prioritárias ao desenvolvimento regional, dentro do programa de ação do Governo Nilo Coêlho, que a si mesmo impôs a meta de administrar com os olhos postos no Interior.

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

Com a oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII, em solenidade presidida pelo Secretário de Educação e Cultura, Professor Roberto de Magalhães Melo, o Governo estadual incentiva cerca de 2 mil estudantes do curso secundário, que serão beneficiados com o funcionamento das novas e modernas instalações daquele educandário mantido pela SEEC, em convênio com a Prefeitura de Surubim.

Após a solenidade, foi oferecido um almoço às autoridades e convidados presentes, ocasião em que o Prefeito daquela cidade, Monsenhor Ferreira Lima, prestou contas quanto aos trabalhos realizados em seu primeiro ano de administração, destacando a transformação do Ginásio Pio XII em Colégio Estadual, "graças à colaboração e integral apoio do Governador Nilo Coêlho e do seu Secretário de Educação, Professor Roberto de Magalhães Melo, possibilitando aos jovens de Surubim a garantia de ensino gratuito e a solução de um problema fundamental: a educação da juventude".



Página do Diário Oficial emitida pela Companhia Editora de Pernambuco - CEPE. CNPJ: 10.921.252/0001-07

A CEPE atesta a autenticidade do presente documento na data de 09/11/2008

Arquivo DO PROTOCOLO: 0_47476483778 - diario.ome.com.br | Série do certificado digital: 651418340358085474097479119890677770

Figura 8 – D.O. de 17/03/1970 - Referência à oficialização do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

O Colégio Estadual Pio XII foi criado, tendo em vista a celebração de um convênio, no final de 1969, entre o Estado, a Paróquia de São José de Surubim e o Município de Surubim, descrito pelo Irmão Moreira, em entrevista realizada na residência dos Irmãos Maristas, em Surubim, no dia 04 de outubro (Dia de São Francisco e da Ecologia) de 2017, da seguinte forma:

Era um convênio que, na verdade, a Paróquia representava o Pe. Ferreira Lima e a gente, a Congregação Marista, a Prefeitura se comprometia com algumas obrigações e o Estado se comprometia com o fornecimento do professorado. [...] O Colégio era chamado naquele tempo Colégio Estadual Pio XII. Não tinha o nome Marista não, mas a obrigação era de seguir a filosofia marista. (Ir. Moreira, 2017)

Em algumas matérias do Diário Oficial de Pernambuco, encontramos menção ao referido convênio, como podemos observar na Figura 9, a seguir:



Diário Oficial

ESTADO DE PERNAMBUCO

ANO XLVII — N.º 60 RECIFE — SÁBADO, 14 DE MARÇO DE 1970

Governador Inaugura Amanhã Diversas Obras em Surubim

O Governador Nilo Coêlho estará amanhã em Surubim, acompanhado dos Secretários Osvaldo Coêlho (Fazenda), Antônio Santiago Pessoa (Agricultura), Roberto Magalhães Melo (Educação) e Luiz Augusto Fernandes (Coordenação Geral), para um dia repleto de inaugurações de obras, começando pelo Trevo Rodoviário daquela cidade e pelas 100 casas ali construídas mediante acôrdo com a COHAB-PE.

Em Surubim, o Chefe do Executivo pernambucano procederá também à oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII e presidirá a solenidade de encerramento da XVI Exposição de Animais, iniciada quarta-feira última, naquele Município.

Em convênio celebrado com a Prefeitura, a Secretaria de Transportes e Comunicações aplicou ... NCr\$ 300 mil nas obras do Trevo Rodoviário, que incluem a construção de um logradouro e a ligação da PE-5 com o centro urbano, através de um trecho pavimentado, que mudará completamente a visão panorâmica da cidade.

COLEGIO

Cerca de 2 mil estudantes do Curso Secundário serão beneficiados com o funcionamento das novas e

modernas instalações do Colégio Pio XII, que foi submetido a reformas pela Prefeitura Municipal, com quem a Secretaria de Educação assinou, recentemente, um convênio para manutenção desse estabelecimento de ensino dirigido pelos Irmãos Maristas. A medida visa à ampliação da rede de ensino médio no referido Município.

O prédio do Colégio Pio XII dispõe de novas salas de aula (6), quadras para a prática de desportos e biblioteca, dentre outros melhoramentos.

OUTRAS REALIZAÇÕES

Às 17,30 horas será encerrada festivamente a Exposição de Animais — certame promovido pela Secretaria de Agricultura do Estado, Sociedade dos Criadores de Surubim e Delegacia Regional do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário.

A Prefeitura de Surubim programou para o mesmo dia a inauguração do prédio da Sociedade de Criadores e da Exposição de Mosaico Aerofotográfico, trabalho realizado pela Aeronáutica. Na mesma oportunidade, será exibido o projeto de perenização do rio Capibaribe, que beneficiará sobremaneira aquela comunidade.

Ensino Secundário Unificado

O Professor Edison Rodrigues de Lima, Diretor do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação e Cultura, afirmou que no presente ano letivo todos os currículos das diversas matérias estarão unificados e que a rede de ensino secundário oficial matriculou 58.909 alunos. em suas 73 unidades de ensino, devendo o Estado aplicar a quantia de NCR\$... 22.176.800,00, equivalente a 29% das verbas destinadas à Educação.

"A unificação dos programas veio dar maior dimensão ao ensino médio de Pernambuco" — continuou. "Ao contrário do que se possa pensar, os currículos de nossas escolas não foram modificados, mesmo porque isso seria da competência do Conselho Estadual de Educação. O que fizemos foi unificá-los quanto às matérias optativas, e, principalmente, quanto à carga horária de cada disciplina. Para isso, procuramos tomar por base a finalidade de cada curso".

"Talvez nem todos saibam que havia certas anomalias na organização

Figura 9 – D.O. de 14/03/1970 - Referência à assinatura recente do convênio (PERNAMBUCO, 1970).

O convênio celebrado entre Estado, Paróquia e Município de Surubim para dar sustentação à criação do Colégio Estadual Pio XII, funcionou, na prática, como uma transformação do anterior Colégio Pio XII, uma instituição privada, dirigida pelos Irmãos Maristas desde sua fundação em 17 de abril de 1960, em uma escola pública estadual, portanto gratuita. Apesar de não termos localizado uma cópia desse convênio, encontramos alusões ao mesmo tanto nas matérias do D.O. pesquisadas, como, no livro “Episódio histórico de Surubim: desapropriação do Colégio Pio XII: nossa resistência e anulação do Ato”, um livro escrito pelo Dr. José Nivaldo, membro da Academia Pernambucana de Letras e médico em Surubim, especialmente para contar o episódio que acabou por ocasionar o surgimento da Escola Severino Farias. Diz o autor:

No convênio assinado pela Paróquia, a Prefeitura e o Estado, ficou estabelecido que a Direção do Colégio seria sempre exercida por um membro da própria Congregação Marista (NIVALDO, 2007, p.18).

Também o Ir. Moreira, em sua entrevista, mencionou:

Tinha na cláusula do convênio que a direção do colégio teria que ser sempre marista. Tinha nesse convênio assim. Foi aí onde nós tivemos a possibilidade de lutar pela manutenção do colégio porque o governo não podia tirar dos maristas a direção. (Ir. Moreira, 2017)

A insistente referência à cláusula que garantia a direção do Colégio aos Maristas justifica-se pelo fato de o Estado ter publicado o Ato de nomeação de Célia de Farias Arruda, pessoa não ligada à Congregação Marista, como diretora do Colégio Estadual Pio XII, no D.O. do dia 03 de maio de 1975, coincidentemente data do aniversário natalício da professora nomeada, conforme Figura 10:

2168 Sábado, 03 DIARIO OFICIAL Maio de 1975

ATOS DO DIA 02 DE MAIO DE 1975

O Exmo. Sr. Governador do Estado, assinou os seguintes Atos:
 N. 1311—O Governador do Estado, no uso de suas atribuições, tendo em vista proposta do Secretário de Educação e Cultura, resolve designar o Professor contratado Célia de Farias Arruda, matrícula n. 54.535, para a função de Diretor o Colégio Estadual Pio XII, do município de Surubim.

Figura 10 – D.O. de 03/05/1975 - Nomeação de Célia de Farias Arruda diretora do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1975).

De acordo com Nivaldo (2007, p.24), a vacância do cargo de diretor do Colégio Estadual Pio XII deu-se pela transferência do Ir. Antonio Aguiar para o Colégio Marista de Maceió (AL), sendo substituído no cargo de diretor, pelo Ir. José Moreira de Freitas, por designação do Provincial, de acordo com o convênio anteriormente mencionado. Este fato foi devidamente comunicado ao Secretário de Educação do Estado, o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima por meio de uma carta do Ir. Antonio Aguiar e de um ofício encaminhado pelo Provincial Marista. Neste ofício, transcrito por Nivaldo (2007), temos o seguinte trecho:

[...] Na mesma data e sessão, em obediência aos termos do convênio que pauta nossa atividade educacional, na direção do Colégio Estadual Pio XII, foi indicado para substituir o Ir. Antonio Aguiar, o Ir. José Moreira de Freitas, que vinha exercendo com proficiência, as funções de vice-diretor do Colégio Estadual Pio XII e de diretor do curso noturno do mesmo Colégio. (NIVALDO, 2007, p.24)

Contudo, não houve publicação da Portaria que confirmasse oficialmente o Ir. Moreira como diretor do Colégio Estadual Pio XII, mesmo que, na prática, o Colégio tenha continuado a funcionar normalmente sob sua direção. Apesar de ter sido tranquilizado pelo próprio governador do Estado que, quando procurado, disse-lhe: “Vá rezar, não se preocupe” (NIVALDO, 2007, p.26), palavras confirmadas pelo próprio Ir. Moreira em sua entrevista, a Professora Célia Arruda é quem foi designada para ocupar a direção do Colégio, conforme já mencionado. Considerando a conjuntura política municipal naquela época, o Ir. Moreira relata o seguinte:

Então o terreno estava favorável para o lado oposto ao Mons. Luiz Ferreira Lima. E eles, então, foram ao governador pedir para trocar a direção do Colégio entregando a direção do Colégio a um parente de Antonio Farias que era justamente a D. Célia Farias. Então, o governador desconhecendo o convênio, como disse ele mesmo que desconhecia, que não sabia, desconhecendo o convênio, nomeou a D. Celia Farias para ser a diretora do Colégio. E colocou no Diário Oficial. (Ir. Moreira, 2017)

A influência da política partidária, no município e estado, foi também referida pela Professora Célia de Farias Arruda, aqui designada muitas vezes por D. Célia, que nos concedeu duas entrevistas para essa pesquisa, uma no dia 06 de junho de 2016, e outra no dia 26 de junho de 2017⁵⁵. Ela comenta:

Severino Farias, meu tio, muito ligado a Miguel Arraes, depois entrou Antônio Farias que era filho de Severino Farias, que, inclusive eu fui... foi na

⁵⁵ A primeira entrevista, realizada no dia 06 de junho de 2016, passará a ser, a partir de agora, designada como Entrevista 1, e a segunda entrevista, realizada no dia 26 de junho de 2017, chamada Entrevista 2.

época em que ele era prefeito do Recife, que eu fui nomeada diretora da escola. (Entrevista 1 - D. Célia, 2016)

Quando perguntada por quem foi indicada para a direção do Pio XII, respondeu:

Por Antonio Farias que era prefeito do Recife naquela época... foi um pedido pra Moura Cavalcante,[...] era governador na época. Inclusive Antonio Farias foi prefeito biônico, não era? Tinha esse nome. Quem nomeou ele foi Moura Cavalcante. E foi ele... eu me lembro tanto, uma vez... Nilton Mota aqui em casa me disse assim: tu queres ser diretora do Estadual?... Saiu assim, uma conversa assim, doida. E eu, parece que estava doida, disse sim, que queria (risos). Ôche, quem disse que eu dava pra aquilo. E eu fiquei sozinha, abandonada. Ninguém me dava o menor apoio... mas não quero falar nessas coisas não. Eu estou aqui bem, graças a Deus. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017)

Por conseguinte, a nomeação de D. Célia como diretora do Colégio Estadual Pio XII deflagrou uma série de reações, a começar pela atitude do Ir. Moreira, respaldado pela maioria da comunidade local e regional, e por amigos e lideranças ligadas ao Mons. Luiz Ferreira Lima, líder político e fundador do Colégio Pio XII. Sobre esse momento, o Ir. Moreira relata:

O Colégio era tomado por uma questão política. Não era por falta de eficiência não. Naquele tempo o Colégio estava com 2.100 alunos. A gente tinha três turnos: manhã, tarde e noite. Aí, quando nós vimos no Diário Oficial, a notícia... Aí D. Célia veio trazer o Diário Oficial pra me mostrar, e disse-me que vinha assumir. Veio ela e juntamente com uma amiga, a professora Yara. Então eu respondi a D. Célia o seguinte ponto: D. Célia, eu lhe entregarei a direção do Colégio no momento em que as partes convenientes decidirem juntas, mas somente por nomeação do governador, eu não entrego. Ela disse: mas eu estou com o Diário Oficial. Eu disse: mas não é legal, esse Diário Oficial está errado. Essa nomeação não pode ser porque existe um convênio, e o convênio diz que a direção é dos Irmãos Maristas. E eu não vou lhe entregar o Colégio. Agora, se, as partes convenientes, que seria a paróquia representando o Mons. Ferreira Lima, os Maristas e a Prefeitura, fizerem parte da discussão, eu lhe entregarei o Colégio com festa. Fora disso, eu não entrego. Pode voltar que eu não entrego. E ela voltou. E no dia seguinte, ou um dia depois, veio o emissário do governo da Secretaria de Educação para dar posse novamente. Ele disse: nós vimos cumprir o ato do governo de nomeação da professora Célia Arruda. Eu respondi: eu não entrego. Porque o Colégio é de convênio. O Colégio não é puramente estadual. O Colégio é de convênio. E ele disse: mas o senhor tem que entregar. Para dar continuidade o ato do governo. [...] Mas agora tem que entregar. Eu disse: eu não entrego a não ser a força. E nesse momento, o Ir. Bernardo, velhinho lá, entrou rapidamente e sentou-se, assim meio nervoso, e disse: aqui só entra se for por cima do meu cadáver. Só se passar por cima do meu cadáver aqui na entrada desse Colégio. Ficarei na entrada ali... E aí, claro, aquilo dá aquela coragem maior de a gente.... não é. (Ir. Moreira, 2017)

Também D. Célia refere-se ao episódio da recusa de Ir. Moreira em entregar a direção do Colégio Estadual Pio XII:

Porque não cheguei nem a... quando eu chegava lá pra tomar posse... Não. Pode não. Olhe aqui os papéis. Está escrito aqui no convênio: só pode ser nomeada uma pessoa da comunidade marista. [...] Eu não sei se fui mais de uma vez. (Entrevista 1 – D. Célia, 2016).

A partir daí, várias ações foram desencadeadas⁵⁶ sem que se chegasse a um consenso, e já se vislumbrando a possibilidade de divisão dos alunos, dependendo da vontade dos pais, em duas escolas: o Colégio Estadual Pio XII, a funcionar no prédio cedido pelo município onde estava instalada a Escola Ana Faustina, sob a direção de D. Célia, e o Colégio Pio XII, Marista e privado, que voltaria a funcionar, no próprio prédio, sob a direção do Ir. Moreira. Entrementes, foi publicado o Decreto nº 3.029, de 08 de agosto de 1975, declarando de utilidade pública para fins de desapropriação do imóvel situado no município de Surubim, onde funcionava o Colégio Estadual Pio XII, conforme o recorte contido na Figura 11, a seguir:

PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 3629 DE 08 DE AGOSTO DE 1975

EMENTA: Declara de utilidade pública para fins de desapropriação, imóvel situado no Município de Surubim, neste Estado.

O Governador do Estado, no uso de suas atribuições e na forma do Decreto-Lei nº 3365, de 21 de junho de 1941:

CONSIDERANDO que o Colégio Estadual Pio XII, no Município de Surubim, neste Estado, criado pelo Decreto nº 1879, de 05 de janeiro de 1970, vem funcionando em prédio não pertencente ao Estado;

CONSIDERANDO que o Estado de Pernambuco necessita efetuar obras de ampliação no prédio onde se encontra instalada a referida instituição educacional para ter condições de atender à matrícula de novos alunos, não se justificando o gasto para a realização de tais obras em prédio de terceiros;

CONSIDERANDO os termos da notificação judicial requerida pela paróquia de Surubim e pelo Monsenhor Luiz Ferreira Lima, seu pároco e representante legal, para que o Estado desocupe, dentro de trinta dias, o prédio onde atualmente funciona aquela unidade da rede escolar;

CONSIDERANDO que no Município de Surubim não possui o Estado de Pernambuco prédio para onde possa ser transferido o Colégio Estadual Pio XII, e

CONSIDERANDO a necessidade de evitar prejuízo a escolaridade dos alunos matriculados no referido estabelecimento de ensino,

DECRETA:

Art. 1º - É declarado de utilidade pública para fins de desapropriação, nos termos do disposto no Decreto-Lei Federal nº 3365, de 21 de junho de 1941, terreno e edificações que integram o imóvel sito à Rua Benjamim Constant nº 19 (dezenove), na cidade de Surubim, Município do mesmo nome, neste Estado, tido como de propriedade da Paróquia de Surubim e onde atualmente funciona o Colégio Estadual Pio XII.

Art. 2º - O imóvel descrito no artigo anterior terá por destino servir ao funcionamento do Colégio Estadual.

Art. 3º - As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão à conta de dotações orçamentárias da Secretaria da Fazenda.

Art. 4º - É declarada de urgência, para fins de imissão liminar de posse, nos termos do prefalado Decreto-Lei Federal nº 3365/41, a desapropriação de que trata este Decreto.

Art. 5º - O presente Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 08 de agosto de 1975

a) JOSÉ FRANCISCO DE MOURA CAVALCANTI

José Jorge de Vasconcelos Lima

Gustavo Krause Gonçalves Sobrinho

(REPUBLICADO POR TER SAÍDO COM INCORREÇÕES)

Figura 11 – Decreto Nº 3.629 de 08/08/1975 - Desapropriação do prédio do Pio XII. (PERNAMBUCO, 1975).

⁵⁶ Sobre suspensão de pagamentos dos professores, visitas de representantes da Secretaria de Educação ao Pio XII para sindicâncias e tentativas para convencer o diretor a entregar o cargo, instauração de inquérito administrativo, consultar Nivaldo (2007).

Quanto à desapropriação do prédio onde funcionava o Colégio, o Ir. Moreira descreve alguns impactos e acontecimentos imediatamente após o conhecimento da publicação do Decreto que oficializou a dita desapropriação. Ele comenta:

E eu continuei dando aulas normalmente. No dia seguinte saiu a desapropriação do colégio. Aí eu disse: Não tem mais jeito. Resisti à entrega para a representante da Secretaria de Educação, mas aí então, no terceiro dia chegou o Diário Oficial dizendo que estava desapropriado. Quando eu vi isso aí, eu fui imediatamente a Recife. Não fui por lá, fui por cá. Eu disse: agora, se está desapropriado, não tem mais condição de dar aula. Eu deixei os professores, acho que, em casa. Eu disse: vão pra casa que eu vou estudar esse assunto. E, saí justamente cortando o mato, na Kombi, por aqui a dentro, pra sair lá em Recife, saindo no Buraco do Tatu, e por lá eu desci. Aí eles [os advogados contratados] disseram o seguinte: se eles desapropriaram o prédio, mas não desapropriaram os móveis então cuidem de, se quiser salvar os móveis, retirar os móveis do prédio antes que eles façam a desapropriação também dos móveis. Eles desapropriaram o imóvel e aí o Dr. Alcides disse: olhe, se existe aquela... eu disse: e onde é que eu vou botar os móveis? Lá na Escola Profissional que está fechada. Aí eu voltei logo. Quando foi de tarde, eu já estava aqui. Por essa hora assim, eu logo mandei reunir todo mundo... eu reuni, aí eu disse assim: quem estiver conosco tome a dianteira e vamos transferir todos os móveis para a escola profissional. E nessa hora todo mundo... meteu a mão e carregou todos os móveis. E aí, eu logo abri um caminho ali por dentro mesmo, porque era cerca de avelóz dos dois lados, aí eu mandei trazer foice e facão, e abri logo um corredor e saí pra lá. E a gente levou tudo em questão de umas três horas ou quatro... todas as carteiras e cadeiras. (Ir. Moreira, 2017).

De fato, a reação da comunidade nesse episódio e nos dias seguintes garantiu a permanência dos Irmãos Maristas em Surubim, e, mais que isso, demonstrou a força da coletividade na defesa do que é considerado bem público, no sentido de bem comum, e não, estatal. O fato também foi referido por D. Célia em sua primeira entrevista:

Aí depois, viram que não dava jeito, não era? Aí, desapropriaram o prédio. Foi quando houve aquele mutirão. O pessoal começou a construir lá na escola profissional. E depois... qual é a solução? Qual é a solução? Carregar para o Ana Faustina. ... Mas olhe.... Ali foi fogo, viu? Talvez tenha sido pior que no Pio XII. (Entrevista 1 – D. Célia, 2016)

Nesse contexto, procedeu-se a divisão dos alunos, em agosto de 1975, conforme opção feita pelos pais, havendo a reorganização das turmas componentes do Colégio Estadual Pio XII, que passou a funcionar, com os professores que já eram contratados pelo Estado, no prédio Grupo Escolar Ana Faustina, desocupado para este fim, cujas professoras do “primário”, com suas respectivas turmas, foram distribuídas em outras escolas existentes na cidade. Também o Colégio Pio XII, com os professores que quiseram trabalhar para manter os Maristas em Surubim, precisou reorganizar suas turmas com os alunos que optaram por ficar

na escola dos Irmãos, tendo que providenciar imediatamente as transferências, antes que fossem levados para o Colégio Estadual, os arquivos e documentos que ainda lá permaneciam. Tendo sido o prédio desapropriado, porém mantendo-se desocupado, pois ainda tramitavam as questões legais de avaliação de preços e pagamentos, o Colégio Marista Pio XII passou a funcionar na antiga Escola Profissional, vizinha ao prédio que fora desapropriado, tendo sido o prédio da Escola Profissional ampliado e reformado para atender a necessidade de quatorze salas para abrigar as turmas que passaram a compor o antigo Colégio Pio XII que agora voltava à atividade. A construção de quatro salas de aula e as reformas dos ambientes já existentes na Escola Profissional aconteceu em oito dias, num grande mutirão, a que se refere D. Célia em seu depoimento, na entrevista 1, anteriormente transcrito. Sobre esse mutirão, o Ir. Moreira relata o seguinte:

Então, a gente ficou lá durante o resto do ano. Lá na Escola Profissional, nós trabalhamos durante uma semana todinha, de dia e de noite, para adaptar aquela escola. Porque só tinha seis salas quando a gente foi pra lá e a gente precisava construir quatorze. Aí, tivemos que construir oito salas em oito dias, adaptando e construindo mesmo, aquela entrada, aquelas quatro que entrava ali, mas nós dividimos mais quatro, o auditório a gente dividiu em quatro. Então construímos quatro mais quatro do auditório, e já havia seis. Então oito e seis, quatorze. Ficaram salas pequenas, porque o auditório, dividimos em cruz. Mas tivemos que construir caixa d'água, cisterna... Tivemos até que usar dinamite, para arrebentar pedra... um trabalhão, viu? Nesse tempo, o povo de Surubim que ficou conosco mostrou realmente raça, dedicação, abnegação, ajudaram a... um trazia tijolo, outro trazia telha, outro vinha trabalhar mesmo, pessoalmente, com enxada, com... fazendo o que podia, não é? Outros traziam areia... a gente não tinha dinheiro nenhum. Ainda mais que o governo tinha tirado tudo o que a gente esperava, era o salariozinho de todo o mês. E os professores ficaram naquela situação: onde é que fica, lá ou cá? Tinham todos, o contrato do Estado, e como e que fica? Vai ficar... alguns ficaram dando aula lá e cá. (Ir. Moreira, 2017).

Assim ficaram até o final do ano 1975, os dois Colégios Pio XII, o Estadual e o Marista, funcionando separados, em prédios cedidos por outrem, enquanto se aguardava a resolução dos trâmites legais da desapropriação. Não havendo consenso ou pagamento das quantias avaliadas relativas ao prédio e terreno desapropriados, também não foi permitida pela justiça a consumação da desapropriação enquanto não houvesse quitação total da ação, não havendo, portanto, ocupação do prédio pelo Colégio Estadual. Esse cenário é mencionado em Nivaldo (2007, p.37), mas também é descrito pelo Ir. Moreira em sua entrevista:

Então houve essa desapropriação, mas eles não pagaram essa desapropriação, também não chegaram no preço pelo qual queriam ficar. E por causa disso, a justiça, os advogados nossos lá, não deixaram que fosse entregue enquanto não fosse pago a importância correspondente pela qual a

paróquia, a diocese entregaria o Colégio. Aí, chegaram a um preço pequeno, depois reuniram do lado do governo e do lado do Mons. e Dr. Alcides, para discutir preço e chegaram a um preço que poderia satisfazer um pouco. Não era tudo. Mas o governo não pagou, e naquele tempo, o juiz, o Dr. Etério Ramos Galvão, que era o juiz daqui disse: olhe a desapropriação aconteceu, e vão tomar posse realmente, mas depois que pagarem. Só entram quando houver pagamento. Eles disseram: Não, a gente paga depois. Ele disse: não. Só entram com o dinheiro em mãos. Então eles não pagaram e ficaram adiando, adiando, e o colégio ficou vazio. O Colégio ficou fechado. Até que, no fim do ano, o governo disse que não queria mais. Aí começaram a construir o Estadual. E nesse momento, então, quando disseram que não queria mais, aí eu disse: voltemos todo mundo pra lá. Procissão com Ir. Bernardo na frente, com o andor, levando Nossa Senhora no andor, todo mundo cantando, rezando, e voltamos, voltamos todos. Eu disse: vamos pra nossa casa, Nossa Senhora volta pro lugar dela, e voltamos pra lá. (Ir. Moreira, 2017).

No início do ano de 1976, serenando um pouco os ânimos e mantendo a decisão da nomeação de D. Célia para a direção do Colégio Estadual, o governo desistiu de ocupar o Pio XII e passou a providenciar a construção de um novo e moderno prédio para a Escola Estadual. Foi, então, publicado o Decreto nº 3.925 de 31 de dezembro de 1975, revogando o Decreto que determinava a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII de Surubim, conforme recorte do D.O. contido na Figura 12, seguinte:

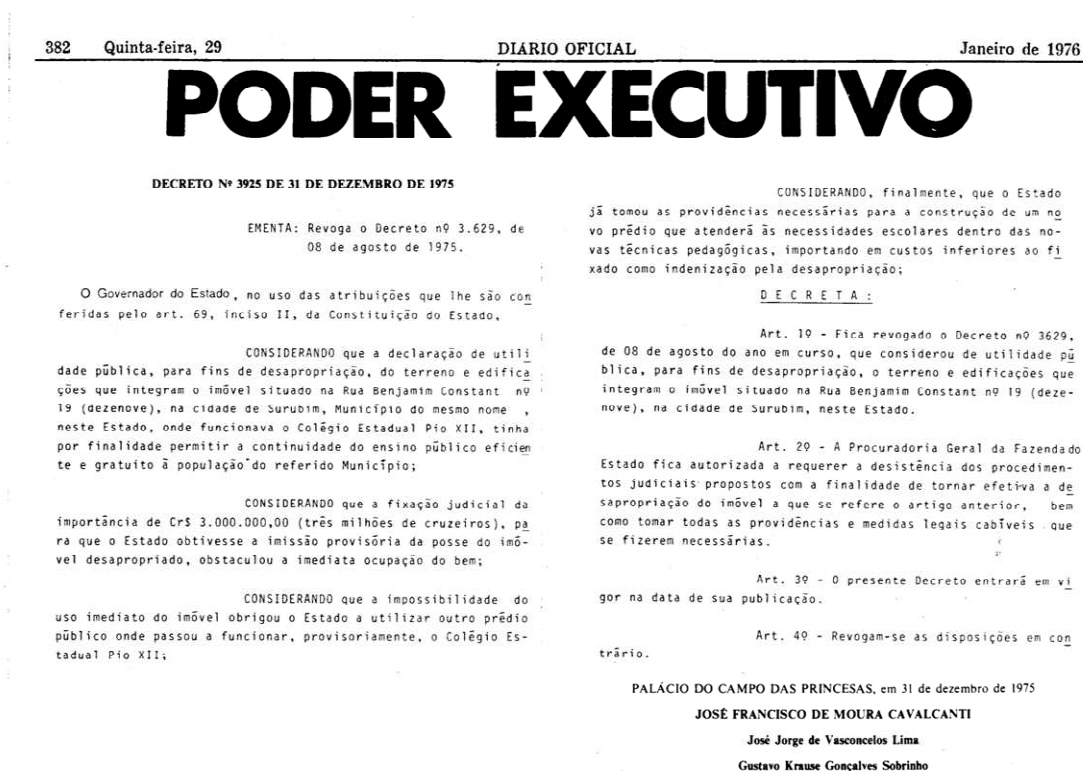


Figura 12 – Decreto Nº 3.925 de 31/12/1975 - Revoga a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII (PERNAMBUCO, 1976).

A partir de então, o Colégio Marista Pio XII seguiu sua história, voltando ao seu ambiente, como contou o Ir. Moreira no depoimento anteriormente transcrito, sendo hoje uma importante instituição filantrópica de ensino fundamental e médio no município. O Ir. Moreira, hoje aposentado, vive na residência dos Irmãos Maristas de Surubim, depois de muito tempo em outros colégios maristas, e desenvolve trabalhos na comunidade mantendo sempre contato com os alunos. O Colégio Estadual Pio XII permaneceu ocupando as dependências do Grupo Escolar Ana Faustina durante todo o ano de 1976 até abril de 1977, quando passou a ocupar o novo prédio, com novas e amplas instalações, mesmo antes da sua inauguração, que ocorreu em 28 de agosto de 1977, com a presença do Governador do Estado Moura Cavalcanti e demais autoridades. Abaixo, temos a transcrição, feita por D. Célia, a partir de uma fita cassete contendo o discurso proferido pelo Governador, na ocasião.

Discurso do Governador de Pernambuco Moura Cavalcanti na inauguração
da Escola Severino Farias em 28 de agosto de 1977

Meus amigos de Surubim. Aqui neste encontro, tenho oportunidade de trazer a este povo de Surubim esta Escola, cujo nome foi dado, como já foi também dito, um exemplo de homem; espero que seu nome não seja apenas um nome de suas paredes, que seu exemplo viva no coração de cada estudante e possam se inspirar nele, para construir suas próprias vidas. Toda vez que um ato deste acontece, toda vez que abro uma escola, eu sinto renascer em mim, a confiança e a certeza que estamos construindo mais que com pedra de cal, que estamos e construindo e preparando a alma de um povo para enfrentar os grandes desafios do futuro e para construir esta nação.

Surubim, para mim, é o Surubim da Vaquejada, é o Surubim dos homens forjados na luta do campo, enfrentando o dia-a-dia a batalha nas fazendas. Surubim, para mim, é o Surubim do homem de classe média, é o Surubim do homem do agreste, e eu me identifico com ele porque sei, que eu sinto, dos meus anseios e inquietações são iguais a desses homens. Nós somos um povo, que não conseguimos ser rico para ter medo de perder o que tinha, nem somos tão pobres para nos curvamos e pedir a alguém alguma coisa.

A nova adutora já está sendo construída nas águas da Serra do Orobó, daqui de perto, para matar a sede de Surubim, e no próximo verão, Surubim não terá mais o mesmo problema. Estamos inaugurando em muitas regiões desse Estado escolas, e obras de cunho social, e eu me volto para o social com muito mais ênfase e muito mais emoção de que para o econômico, porque eu não acredito numa nação dividida.

O riso do rico tem que ter um pouco da lágrima do pobre. E a lágrima do pobre tem que ter muito riso do rico. Eu não posso esperar que os homens da minha terra continuem esperando dia-a-dia por um pequeno financiamento de Banco, vencer a duplicata, e ele passar a noite acordado. Eu tenho que dar oportunidade para que ele produza mais e possa ganhar com mais certeza e mais tranquilidade. E é por isso, que sofro cada instante, sofro por ter muito que fazer e pouca oportunidade de fazer o muito que o povo espera. Mas, se o povo espera o muito, a consciência de um povo

torna-se realidade a cada instante, em cada estrada que abrimos, sentimos novas esperanças. Em cada escola que plantamos, sentimos um renascer de crença, em cada conjunto habitacional que se levanta no Estado, sentimos que há oportunidade para os que nunca tiveram nada, e se, assim Pernambuco for de pedra em pedra botando a ‘relevância’ de sua confiança, misturada com as lágrimas de seus sofrimentos, e com a certeza de sua coragem, Pernambuco será a grande nação com a qual sonhamos, o grande Estado que desejamos. A vocês todos, a certeza de que não esquecerei nunca esta terra e esta gente. A vocês, me prendem a semelhança, a lembrança da região e da gente e da nossa formação, também sou como a maioria dos senhores, homens do campo, e isso me faz sofrer e me faz ser feliz porque ninguém é mais altivo, ninguém é mais digno de que o homem do campo. Nos encontraremos no futuro de Pernambuco, que há de ser indiscutivelmente uma grande escola e uma grande demonstração. (Transcrito a partir da gravação em fita cassete, 1977).

A Escola Severino Farias foi dirigida por D. Célia durante quinze anos, contando, ainda hoje, com o seu trabalho voluntário na organização do Coral e incentivo à cultura. Como anunciado no início desse relato, foi redenominada, pelo Decreto nº 3.942, de 18 de fevereiro de 1976, como Escola Estadual Severino Farias, primeira denominação da atual EREM Severino Farias, uma escola de ensino médio, das mais importantes de Surubim, como também de toda a Regional. Daí, a razão pela qual consideramos a red denominação como marco de origem da Escola Severino Farias.

Abaixo, temos fotos do prédio da Escola Severino Farias, cuja estrutura arquitetônica, especialmente na parte interna, manteve-se inalterada desde a construção.



Figura 13 – Entrada da Escola (foto Lúcia Farias, 2017)

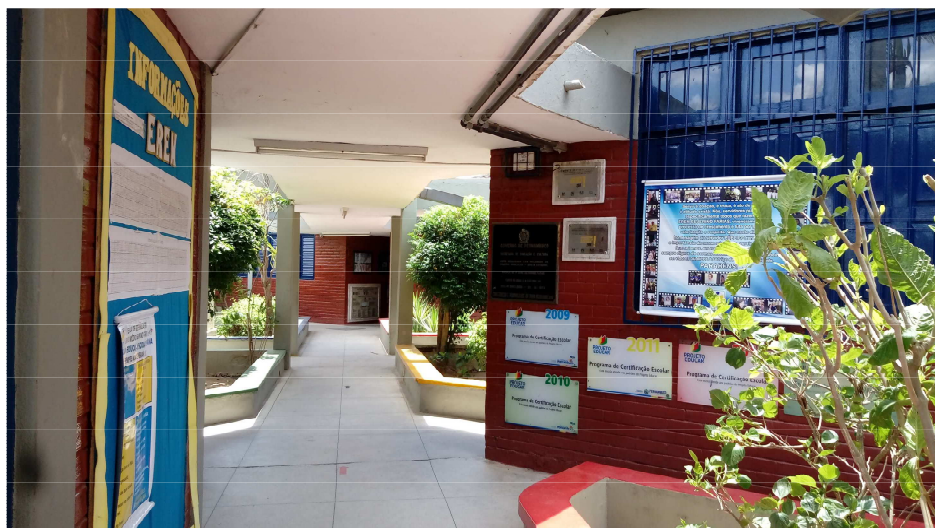


Figura 14 – Parte interna – entrada esquerda (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 15 – Parte interna – entrada direita (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 16 – Parte interna – salas de aula (Foto Lúcia Farias 2017)

No entanto, houve outras mudanças, por determinação da Secretaria de Educação, na denominação da Escola, que passou de “Escola Estadual Severino Farias” para “Escola Severino Farias” pela Portaria nº4.117 de 22/10/1997, publicada no D.O. de 24/10/1997, conforme recorte do D.O. na Figura 13, a seguir:

14 **Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo Recife, 24 de outubro de 1997**

PORTARIA SEE Nº 4117 de 22 de outubro de 1997

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, de acordo com a Diretoria de Normalização do Sistema Educacional, tendo em vista o parecer favorável da Diretoria Executiva de Orientação e Normalização Escolar, resolve autorizar conforme o artigo 10, Inciso IV e V da Lei Federal Nº 9394/96 do Conselho Nacional de Educação, a MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO das **ESCOLAS ESTADUAIS**, abaixo relacionadas, pertencentes ao município de **SURUBIM**: da Escolas Reunidas Antonio Medeiros Sobrinho para **ESCOLA ANTONIO MEDEIROS SOBRINHO**, Cadastro Escolar nº E - 360.015; do Grupo Escolar Lourenço Ramos para **ESCOLA LOURENÇO RAMOS**, Cadastro Escolar nº E - 360.017; da Escolas Reunidas Maria Lina para **ESCOLA MARIA LINA**, Cadastro Escolar nº E - 360.020; da Escola Estadual Severino Farias para **ESCOLA SEVERINO FARIAS**, Cadastro Escolar nº E - 360.033; da Escolas Reunidas Natalícia Maria Figueiroa da Silva para **ESCOLA NATALÍCIA MARIA FIGUEIROA DA SILVA**, Cadastro Escolar nº E - 360.036, neste Estado.



Página do Diário Oficial emitida pela Companhia Editora de Pernambuco - CEPE, CNPJ: 10.921.252/0001-07
A CEPE atesta a autenticidade do presente documento na data de 17/05/2005
NUMERO DO PROTOCOLO: A977298899071 - diario.cepe.com.br | Série do certificado digital: 165640197508178107944589834000446575623

Figura 17 – Mudança de nome para Escola Severino Farias – Portaria SEE Nº 4117/1997 (PERNAMBUCO, 2010)

A denominação atual, Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, foi determinada pelo Decreto nº 34.608 de 12/02/2010, publicado no D.O. de 13/02/2010. Porém, analisando o decreto acima citado, constante na Figura 14, a seguir, verificamos que não se trata apenas de mudança de denominação, mas de criação de uma nova escola de referência em ensino médio, com jornada semi-integral.

DECRETO Nº 34.608, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2010.

Cria as Escolas de Referência em Ensino Médio, em jornada Semi-Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 37, inciso IV, da Constituição do Estado,

CONSIDERANDO o compromisso do Governo em implementar políticas de melhoria da qualidade médio e da oferta de formação profissional;

CONSIDERANDO a importância do ensino médio para o avanço dos direitos humanos e consolidação do desenvolvimento sustentável do Estado de Pernambuco,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio, com o nível de Ensino Médio, em Jornada Semi-integral, correspondente a uma jornada Semi-integral de 32 (trinta e duas) horas semanais, localizadas nos Municípios, em prédios próprios, neste Estado, a seguir especificadas:

XVII - Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, localizada na Avenida Severino Clemente de Arruda, 307, Centro, Município de Surubim;

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 12 de fevereiro de 2010.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL
LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO
FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR

Figura 18 – D.O. de 13/02/2010 - Criação da Escola de Referência em ensino médio (PERNAMBUCO, 2010).

Esse detalhe nos fez falar em “origens”, no título desta seção, pois, além do início de “turbulências”⁵⁷, que dificultam a demarcação do limite a partir do qual origina-se a Escola Severino Farias, também há um Decreto que determina a criação, nascimento portanto, gênese de uma nova escola, que tem como característica principal, a denominação Escola de Referência em Ensino Médio, com jornada semi-integral, e fazendo parte do Programa de Educação Integral.

Todo o capítulo 4 desse trabalho dissertativo, que trata das “vozes dos professores”, tem uma proposta de inserção no memorial da Escola, visto que, contempla as histórias contadas pelos professores acerca da implantação e consolidação do Programa de Educação Integral na Escola, portanto, da vida escolar após o Decreto acima mostrado. Contudo, a Professora Karla Michelle, primeira diretora da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Severino Farias, concedeu-nos uma entrevista em 18 de outubro de 2017, ocasião em que pode relatar os contextos de organização da nova escola. Dela, tomo emprestadas as

⁵⁷ Como diz D. Célia em sua Entrevista 1.

palavras para contar alguns retalhos da história da implantação do Programa de Educação Integral com consequente fundação da EREM Severino Farias, na ótica da gestão.

Dentre as primeiras providências necessárias à implementação do Programa Integral na Escola Severino Farias, para que pudesse começar o seu funcionamento como Escola de Referência em Ensino Médio, Karla enumerou o seguinte:

Inicialmente, houve de imediato, a seleção do corpo docente para atuar nas turmas que iriam iniciar o Programa Integral. A princípio, foram se não me engano, seis turmas que a escola formou, de 1º ano, no ano de 2010, e os professores que iriam atuar naquelas turmas precisariam estar dentro do Programa Integral. Para estarem dentro do Programa, os professores teriam que ampliar sua jornada de trabalho. Para isso, eles precisariam também a sua ... ter uma gratificação para isso. E, houve um processo seletivo. Então, essa foi a providência imediata no momento da implantação. Então, eu lembro que... descrevendo um pouco como foi a seleção, na época, quem veio fazer a seleção foi um gestor da escola de Timbaúba, o então gestor da escola de Timbaúba, juntamente com a professora da escola, Maria Medeiros, e veio juntamente com Tony. Na época ela era justamente professora de Biologia da escola e ela veio fazer a seleção com os professores, na nossa escola. Então, o processo seletivo foi feito com entrega de currículos, foi assim, bem às pressas mesmo, e a gente tentou priorizar o professor que estava dentro da própria escola. Foi feita a divulgação, de imediato com esses professores, foi no mês de... inclusive essa seleção aconteceu no mês de janeiro. (Karla, 2017).

Contudo, juntamente, e até antes dessa providência, a diretora Karla esteve às voltas com uma tarefa bem incomum para um gestor de escola: preparar a instalação de outra escola, como ela descreve:

Nesse momento, também a Escola Técnica Estadual estava sendo construída. E, era um momento em que a Escola Técnica Estadual Antonio Farias, não tinha espaço físico para a seleção dos alunos. E aí, eu, como primeira tarefa como gestora da Escola Severino Farias, era participar da divulgação da nova escola e da seleção dos novos alunos. Então, assim que eu assumi, em 15 de dezembro de 2009, a minha primeira preocupação era a questão da seleção de uma nova escola que também estava surgindo em Surubim. E aí, eu lembro-me bem que, na época, eu estava na coordenação do Núcleo de Línguas, a gente usou o espaço do Núcleo de Línguas para fazer divulgação e seleção dos alunos para a Escola Técnica. Na época, a Escola disponibilizou alguns estagiários que estavam localizados na Escola Severino Farias para, juntamente comigo, fazer essa seleção. Essa foi minha primeira tarefa. Então, foi bem difícil, assim... falando como gestora, porque eu estava estreando também enquanto gestora, não é? Até então, minha experiência era de sala de aula, um pouco de experiência de gestão porque eu andava perto da gestão, coordenava o Núcleo de Línguas, na época, da Escola, estive como... acredito que por dois anos, como coordenadora de área, mas assim... com parte da minha carga horária para coordenar a área de linguagem, na época, então, pouca experiência na área de gestão, eu tinha.

Essa foi minha primeira tarefa. E aí, passamos o mês de dezembro, e, em janeiro, então vamos nos preocupar com a implantação da nova escola. Então, eram duas escolas na minha cabeça (risos). Sem contar que eu ainda estava vinculada à Escola Natalícia Figueiroa, na qual, eu era professora. E aí, fechando as minhas situações, foi assim... foram uns dias bem difíceis de transição pra mim também. (Karla, 2017).

Ainda sem corpo docente, equipe gestora ou mesmo espaço físico concluído, pois o prédio ainda estava em construção, a Escola Técnica Antonio Arruda de Farias estava sendo “gestada” no âmbito da Escola Severino Farias, literalmente “de pai pra filho”, uma vez que o nome da Escola Técnica homenageava Antonio Farias, o filho de Severino Farias, que havia sido prefeito biônico de Recife, e depois foi eleito senador. O mesmo que havia solicitado, em 1975, ao então governador de Pernambuco a nomeação de D. Célia como diretora do Colégio Estadual Pio XII, como consta em relato anterior. Não apenas a seleção e matrícula dos alunos e organização geral da escola, mas também o início das atividades escolares da Escola Técnica aconteceram dentro da Escola Severino Farias; as duas escolas integrais nasceram juntas, como explica a diretora:

Além do mais, além das quarenta e nove turmas da Escola Severino Farias, de todas essas modalidades, a gente começou funcionando com a Escola Técnica, ela começou funcionando dentro da nossa escola também, no espaço físico da nossa escola. E aí, em 2010, a Escola Técnica Estadual Antonio Arruda de Farias, ela começa a existir, não é? Então foi um ano de sua implantação, de sua criação, e, lembro-me bem que, nós estávamos ali, é... gerenciando, juntamente com a gestora da época, [a partir de janeiro 2010] que... juntas estávamos ali, eu na gestão de uma escola e ela na gestão de uma outra que estava sendo criada mas que ainda não tinha espaço físico, tentando lidar com as situações. Então a gente tinha... inclusive as reuniões de professores, logo no início, começou com todo mundo junto, o corpo docente da Escola Antonio Farias com o corpo docente da Escola Severino Farias. Nas segundas feiras à tarde, a gente tinha as reuniões e encontros, éramos juntos, e assim... (Karla, 2017).

Para a formação do corpo docente da EREM Severino Farias, a tarefa imediata da nova diretora, que só teve sua Portaria de nomeação em 24 de abril de 2010, foi realizada ao mesmo tempo em que também tomava as providências urgentes para a instalação da Escola Técnica.

E aí, no mês de janeiro, logo nas primeiras semanas... Então, os professores, eles foram... da escola, eles foram comunicados, que iria haver seleção. Então, eles fizeram entrega de currículo, e houve entrevista e prova escrita, na época. Foi... a seleção desses professores, que estavam na própria escola, para fazer parte do Programa. Muitos, de imediato, se prontificaram a participar, outros ficaram com um pé atrás, porque era tudo muito novo. E, assim... a escola não estava esperando, na verdade. A Escola Severino

Farias... em dezembro de 2009, chegou a notícia que em 2010 ela seria escola de referência. Então... Nós não esperávamos, enquanto Escola Severino Farias, não esperava, e assim... houve muita rejeição, e alguns não quiseram se inscrever, até porque era tudo muito novo, e era uma questão opcional. Não é? E aí, houve a seleção, o grupo foi selecionado... enfim, para atuar nessas turmas de primeiros anos, não é? O corpo docente não ficou fechado, e a gente teve que completar o corpo docente com professores contratados. Eram minicontratos, que estavam também, já na própria escola. Então, o corpo docente foi formado por professores que estavam na própria escola. Não veio ninguém de fora não. Ângela, Adriana, Hildebrando, que já estava na escola, Avaci também já era professor da escola, Ricarte, Elaine, já eram da escola. Esse foi o primeiro grupo. Eu não lembro se Flávio Murilo era da Escola também. Eu acredito que a primeira formação... Anamélia... a primeira formação dos professores do Programa Integral, eram todos da escola. Inclusive os contratos. Eram os que já estavam na própria escola. E que se prontificavam de ter um pouco mais de exigência, porque a idéia que se tinha é: vai se exigir mais, vou ter uma carga horária ampliada, mesmo como minicontrato, mas com uma exigência maior, e foi meio que num... pra atender as necessidades. Na época, a gente não formou física, professor de física era um contrato, o professor Marcos, e... eu acho que só. Os demais eram todos efetivos e do quadro da escola. Todos os outros. De humanas eram os dois da escola, de linguagem, também, Ângela e Adriana, de matemática, Anamélia, de química, era Elaine, biologia, Ricarte, Hildebrando, educação física. Então, fechou com o corpo docente que estava na escola, e simplesmente passou a ampliar sua carga horária e a receber uma gratificação a mais por isso. (Karla, 2017).

Dentre as dificuldades enfrentadas nesse período de implantação do Programa, a diretora faz comentários que se coadunam com as declarações anteriormente comentadas nas “vozes dos professores”, quanto ao início do funcionamento da EREM Severino Farias e outras mais percebidas pelo gestor, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Iniciando como gestora da escola, tinha que administrar o regular, que continuava na escola, porque todas as turmas permaneceram. A gente tinha Normal Médio, educação especial, atendendo a surdos e cegos, o ensino fundamental, inclusive, a partir do sexto ano, embora em 2010, a gente já... não era nomenclatura sexto ao nono ano, não. A gente continuou 2010, 2011, com a nomenclatura série. A gente tinha a partir da sexta série, porque a quinta, não matriculou mais. E iria, gradativamente, acabando. Tínhamos o noturno, tínhamos EJA de ensino fundamental 3ª e 4ª fase, o ensino médio regular noturno, escola aberta... então, assim... eu estou enumerando todos esses programas porque eu lembro exatamente que foram quarenta e nove turmas, juntando com as turmas do programa integral. Então... foi uma dificuldade imensa, no sentido de ter uma escola de grande porte, realmente, com muitas modalidades, e essas modalidades exigindo da gestão muitas demandas. Na época nós não tínhamos... a principal dificuldade, é... não ter uma equipe gestora. Então era... a equipe gestora do Programa Integral era simplesmente o gestor. Na escola nós tínhamos a secretária que era da escola, mas ela não estava no Programa. No primeiro ano, em 2010, foi assim... quem me deu a mão, no sentido da gestão. Então éramos juntas, éramos eu e a secretária, Aniclea, na época, e, mesmo não sendo do

Programa, a gente abraçou a causa, e... foi bem difícil. Porque as demandas eram muitas, muita coisa nova. Eu, é... uma das coisas que eu não tive dificuldade, é a questão de estar no programa desde 2008, e participar da fase de implantação das escolas de referência no estado de Pernambuco, como professora. Então, assim... como professora, em 2008 e 2009, participamos de muitos encontros, fizemos visitas técnicas aos antigos centros de educação experimental, então, eu não tinha muita dificuldade quanto à filosofia do programa, em implantar naquele momento porque eu tinha aquela vivência como professora. Mas, todas as demandas que uma gestão exige, era muita novidade pra mim, tudo, novidade. Enfim... foram dificuldades e... [...] Gerenciar a questão de alimentação que era terceirizada... a cantina nossa, que não tinha espaço físico suficiente para atender... a alimentação que era terceirizada porque a gente atendia uma demanda muito grande de alunos, do regular, e tinha a merenda escolarizada. Então, gerenciar a parte financeira, porque tinha de gerenciar a parte financeira da merenda escolarizada. Enfim... a merenda que era do programa integral era produzida em outro espaço... inicialmente, vinha do Natalícia. Não era produzida lá porque nós não tínhamos espaço físico para isso, ou seja, não houve planejamento, não é? Então, a gente estava com alunos que vinham dois dias na semana, estavam o dia inteiro na escola e, a escola não tinha se planejado previamente para isso. Era demanda de refeição, demanda de espaço para que eles pudessem ficar na hora do almoço, a gente tinha outras turmas, então, assim... foi bem difícil a questão de gerenciar essa logística do funcionamento. Então, as dificuldades foram realmente muitas, além das que já foram citadas, quanto a polêmica da implantação, rejeição, a questão de tentar fazer uma gestão mais humanizadora possível, foi um desafio assim, muito grande. (Karla, 2017).

Como os professores mencionaram a equipe gestora incompleta repercute não só na visão deles, mas sobrecarrega demasiadamente a pessoa do gestor.

Então, a gente não tinha um educador de apoio do programa, a gente não tinha um diretor adjunto, a gente não tinha, enfim... um sócio educacional... com todas as carências que uma equipe gestora precisaria ter e a gente não tinha, não é? Se concentrava na pessoa do gestor, e da secretária, que, em 2010, que foi o momento da implantação, estava conosco, em 2011, inclusive, eu perdemos a secretária da escola, porque o programa integral não tinha uma seleção. Inclusive até hoje, não teve seleção pra secretária, e não era justo, uma secretária estar assumindo toda a demanda que tinha, sem receber a gratificação. Ela fazia tudo com muito amor, e assim, muita dedicação. Foi assim, um braço forte. O professor Antonio que era o anterior gestor da escola, ele estava conosco também no auxílio da gestão, e auxiliava nas questões administrativas. Isso também foi um suporte, foi bom. No sentido de estar ali administrando as questões administrativas, do prédio, e também as questões financeiras, tinha alguém pra dar também esse suporte, mas foram muitas dificuldades. Observe que as dificuldades, eu classifico como carências. Eram muitas carências, mas, o ponto positivo era que a gente tinha um corpo docente na mão, pelo menos, aquele corpo docente que iniciou o programa integral, estávamos juntos. Também a questão da gestão participativa, porque a gente tomava as decisões, juntas, e sempre que se era colocado, aquele grupo ali, estava coeso. (Karla, 2017).

Uma dificuldade percebida pelos professores como uma perda da Escola é a diminuição do número de alunos, de turmas, de modalidades oferecidas. Porém, esse aspecto reverbera fortemente no lado da gestão, no sentido de administrar a diminuição gradativa da carga horária e, conseqüentemente, do número de professores necessários ao funcionamento da escola, como verificamos nos trechos a seguir:

A cada ano, uma dificuldade muito grande que eu vou citar agora, que era angustiante, que era o início de cada ano. 2010, no início de 2011... então... menos turmas do regular, porque as turmas do regular foram acabando gradativamente. Aí no início de cada ano, menos professores na escola, conversa com cada um, gerenciar isso tudo, não é? Era assim... supercomplicado. Vamos dividir a carga horária no início do ano... O professor não era convidado a sair. Eu lembro bem, em 2011 foi uma queda e eu acho que em 2012 a queda foi maior, porque foi quando a gente tirou o fundamental. Porque assim... não terminou .. 2011 ainda tinha fundamental. Em 2012, houve uma sugestão da GRE, de remanejar as turmas do fundamental para a escola Ana Faustina, porque nós tínhamos, em 2012, ainda deveríamos ter 7ª e 8ª série. E aí, a 7ª e 8ª, foram pra escola Ana Faustina. Foi muito complicado gerenciar isso, porque, os pais dos alunos que estavam lá desde o 6º ano, no caso, desde a 5ª série, tinha que sair agora pra fazer a 8ª série em outra escola. E depois, voltar pra lá se quisessem voltar. Então assim, foi bem complicado. Com isso a Gerência Regional, nesse momento, deu muito apoio, a essa questão de remanejamento de professor. Porque, nessa questão de remanejamento de professores, não era o Programa Integral que fazia, e sim a Gerência Regional. Mas assim, sempre naquela de, o professor, quando ele é... era oferecida a oportunidade de ele ir pra outra escola..., não foram tantos, mas teve momentos desses, então, a Gerência Regional previamente já planejava e já oferecia oportunidade, já oferecia carga horária disponível em escola que tinha... se fosse em outra cidade, teria o adicional de locomoção, ou seja, teria... se fosse pra outra escola, uma escola que tivesse difícil acesso. Houve essa preocupação da Gerência Regional, isso foi um apoio... então que tivesse uma vantagem para o professor que estava saindo dali... pra onde ele iria? Ser gratificado de alguma forma. De maneira que ele não sairia dali, daquele espaço pra outro sem ter vantagem nenhuma. Houve essa preocupação, lembro bem, mas foi bem difícil gerenciar também essa situação. De remanejamento de professores. (Karla, 2017).

Considerando os desafios a serem enfrentados, a gestora, além dos apoios internos por ela citados, como a união do corpo docente e pessoas que auxiliavam na gestão, teria que buscar o suporte e assistência necessários diretamente na Secretaria Executiva de Educação Profissional, em Recife, onde, administrativamente, está inserido o Programa de Educação Integral, na Secretaria de Educação do Estado. De acordo com declaração da própria diretora, “muitas demandas da escola integral não passavam pela GRE, então a GRE não tinha conhecimento. Não era porque não queria ajudar, era porque a GRE realmente não tinha conhecimento” (Karla, 2017). Então, uma grande preocupação da gestora e equipe docente,

naquela época, era fortalecer o espírito e a cultura da Escola Severino Farias, inclusive promovendo eventos e projetos que dessem visibilidade à Escola, reafirmando a unidade da Escola, como o Projeto “Eu sou ERSEF. E você?” e o evento “Garoto e Garota ERSEF”⁵⁸, que extrapolavam mesmo o âmbito pedagógico, buscando contagiar o entusiasmo e o sentimento de pertencimento à Escola. Nas ações da Escola, buscava-se manter “sua identidade”, como esclarece a diretora:

E tentar, assim, não perder a identidade. Era uma preocupação da gestão, assim, pra não perder a identidade da Escola Severino Farias. Mas que, hoje, naturalmente, depois de oito anos, naturalmente, se perdeu um pouco da identidade... não foi a identidade em si da escola, mas de como ela era antes de 2010. Se eu olhar pra trás, 2009 e hoje, 2017, então, a escola tem outra... deixou de atender outras modalidades. No momento em que deixou de atender outras modalidades ela deixou de ser... não que perdeu sua identidade, mas perdeu muito aquilo que... não é identidade mesmo em si, mas o que a identificava, como, por exemplo, a educação especial que era forte. O fato de agora a escola estar oferecendo apenas a modalidade do ensino médio, não oferecer mais o ensino fundamental, então, o aluno da educação especial, ele tem a tendência de continuar na escola em que ele está. Ele não viria para o ensino médio... enfim, deixou de atender o normal médio... o normal também era um... fazia parte da identidade da escola, a formação de professores, não é? Eu sou fruto da formação de professores da Escola Severino Farias, eu fui aluna de magistério da escola, enfim... perde um pouco da sua característica, passando a ser uma nova escola. Mas, não foi traumática essa transição, eu acho que não. Ela poderia ter sido planejada, ela poderia ter sido mais tranquila... (Karla, 2017).

Apesar do novo Decreto de criação da Escola, na perspectiva da diretora que encaminhou todo o processo de implantação do Programa Integral e organização inicial da Escola de Referência, não houve mudanças tão drásticas e radicais, corroborando as conclusões dessa pesquisa, admite o seguinte:

Então, na verdade, dentro da metodologia, o que é que mudou? Na verdade, a escola passou a ter monitoramento, ou seja, passou a ser mais monitorada, mas assim, o aluno era o mesmo, o professor era o mesmo, o espaço físico era o mesmo. Então, o que é que tem de diferencial pra esses alunos de 1º ano que estavam ali? Só porque eles ficavam duas tardes a mais? É... tinha aula de laboratório na grade? Enfim... a mudança, assim, não foi uma mudança... como posso dizer, radical. Não foi assim... mas tinha algumas implicações metodológicas no sentido da dinâmica da escola, que era, por exemplo, a questão dos monitoramentos bimestrais, que na escola regular não fazíamos, e aí, a gente começa a fazer esses monitoramentos bimestrais, que, para o corpo docente vinha mais no sentido de cobrança. E o programa

⁵⁸ ERSEF – Escola de Referência Severino Farias. Esta sigla foi utilizada para identificar a Escola nos primeiros anos de implantação do Programa.

ganhou aquela conotação de exigir muito do docente, no sentido de trazer qualidade pra educação, no sentido de, quando a gente está monitorando os resultados... estamos falando de avaliação, agora, nesse momento... mas aí, quando a gente começa a monitorar os resultados, a gente sabe onde está, e aí, a gente sabe onde está e pra onde quer ir, e começa traçando metas. Eu lembro bem que, nós fizemos plano... Plano de ação, a gente traçava as metas. Porque, o que que a gente precisa fazer? Sempre estava parando pra avaliar, assim.. avaliar, se reavaliar, e reconduzir as ações da escola. (Karla, 2017).

No contexto difícil de implementação de uma política que pretende mudanças máximas, a diretora se percebe como uma pessoa que pode contribuir para que os traumas sejam minimizados. Hoje, em 2017, a Professora Karla se encontra na função de assistente de gestão da Escola Técnica Antonio Arruda de Farias, e lança seu olhar para aquele momento de implantação e afirmação da EREM Severino Farias, fazendo os seguintes comentários:

Hoje, eu olho pra trás e até digo assim: como foi possível? Como é que eu consegui? Sabe? Às vezes quando eu tenho uns desafios maiores na minha frente, eu olho pra trás e penso assim: mas eu consegui passar por aquele desafio, então, esse é bem menor, esse dá pra passar. Eu acho que o fato de ter identificação com a escola, de estar ali, ter sido aluna, de ter vestido a camisa, de fazer a coisa com amor, de ter o corpo docente, de ter afinidade com eles, eu não sei... eu acho que tudo isso ajudou, eu acho que contribuiu muito. Talvez alguém que viesse de fora... talvez tivesse sido uma coisa muito mais traumática, eu acho. Não assim, colocando méritos na questão da pessoa que geriu a escola naquele momento, mas no sentido de ter afinidade como Programa. Naquele momento, tinha que ser alguém que já estivesse na escola, que já conhecesse, e que tivesse pelo menos um pouco de experiência com o próprio programa para que pudesse defender o programa, porque o programa tinha que ser defendido ali, não é? A escola não era de referência, a gente não podia negar isso. Então, tinha que defender: é uma escola de referência, o que tem de bom na escola de referência. (Karla, 2017).

Estando atualmente (em 2017) fora da EREM Severino Farias, e, contribuindo para a elaboração desse memorial, a Professora Karla, ao final da sua entrevista, deixou para a comunidade escolar a seguinte mensagem:

Uma vez que foi implantado, sendo traumática ou não sendo, uma vez que foi implantada, não temos como fugir. Hoje, a Escola Severino Farias é uma escola de referência em ensino médio, atende a estudantes de ensino médio. Então, hoje, o que eu digo aos alunos e professores é abraçar essa causa. Hoje, depois de 8 anos. Não é lamentar o que já foi, o que não vai ser mais, o que se perdeu. Se teve perdas... não atendemos o normal médio? Não atendemos a educação especial? ... E a gente fazia isso com excelência! Mas hoje não é lamentar essa perda. Então, há quem faça essa outra parte, enfim... o município vai acolher esses alunos de educação especial hoje. Então... É abraçar a causa. É aquele sentimento... que pelo menos eu não vi muito como traumático, porque parece que eu estava ali defendendo a causa

da escola de referência. Bom, se eu estou aqui, fui colocada aqui, foi a mim confiada a missão de implantar a escola de referência e fazer a comunidade acreditar que a Escola Severino Farias pode ser uma escola de referência em ensino médio que traga qualidade no serviço oferecido, que a população que lá esteja, que a comunidade que procura a escola, diga assim, eu estou procurando a Escola Severino Farias porque eu sei que vou sair dali qualificado para o mercado de trabalho, enfim, para o prosseguimento dos estudos, pra ir pra faculdade. Então, se hoje é uma escola de ensino médio, deixo esse recado aos estudantes, à comunidade que hoje está na escola: abraçar a causa e fazer da Escola Severino Farias uma escola realmente de referência em ensino médio, porque já foi referência em muitas outras modalidades. Hoje, a missão é: abraçar a causa da escola de referência e fazer da Escola Severino Farias uma Escola de Referência em Ensino Médio, mesmo. (Karla, 2017).

A mensagem e preocupação expressa pela Professora Karla, harmoniza-se com os conselhos também deixados para a comunidade escolar pela primeira diretora da Escola. Diz ela:

Para os professores, que eles se preparassem bem para passar para os alunos o conteúdo com motivação, Para eles gostarem de estudar. E aos meninos, é dizer que estudem. Estuda, menino, estuda. Tem que estudar. A conversa é essa. Queria que a escola fosse bem procurada. Que as pessoas dissessem: eu quero é o Estadual porque lá é que tem ensino de qualidade. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Portanto, são concordantes e coerentes os objetivos e aspirações das lideranças que estiveram dirigindo e tomando decisões no âmbito da Escola nos momentos considerados como pontos de partida, início ou reinício de uma nova Escola.

A próxima seção traz registros sobre o que se considerou aspectos importantes na construção da identidade da Escola Severino Farias, contemplando principalmente, o tempo entre as duas origens, ou seja, os quase quarenta anos de atuação dessa escola na comunidade. Buscando nos textos do Projeto Político Pedagógico da Escola, o atual e anteriores, pinçamos informações acerca do seu histórico, e estabelecemos conexões com as declarações ditas nas entrevistas.

5.2 ENTRE UMA ORIGEM E OUTRA

O nome da Escola foi uma homenagem ao industrial e agropecuarista Severino Barbosa de Farias, um dos líderes políticos da região, nas décadas de 50 e 60, e pai do ex-senador Antônio Farias, importante político surubinese.

A Escola Severino Farias tem como símbolos o Hino, o Escudo e a Bandeira. O Hino, abaixo transcrito, tem letra de Maria José L. Carneiro e música de Lenira Pinto.

HINO À ESCOLA SEVERINO FARIAS

Letra: Maria José de Lima Carneiro

Música: Lenira Pinto Ribeiro

Caminheiros em busca da luz
Da instrução, do amor, do saber,
Somos nós a semente, o futuro,
Aprendendo a lutar, a vencer.

**Teu passado de lenda e coragem
O teu povo, esta Escola a vibrar
De heroísmo, de força e de fé
Surubim és a fonte a jorrar.**

Enfrentando cerrados medonhos
O vaqueiro em silente aboiar
Tem na alma o sentir da criança
E o amor deste povo a cantar.

Debruçados no ontem da vida
Expressamos real gratidão
Ao lembrar o patrono querido
Grande exemplo de amigo e irmão.

Em sua entrevista, D. Célia faz referência ao hino:

Lembro que tinha uma loja, em Recife. Foi lá que eu descobri a pessoa que fez a música do hino da escola: Lenira Moraes. E quem fez a letra foi uma pessoa daqui de Lagoa Nova. Não eram pessoas conhecidas. [...] Foi através da pessoa da Secretaria de Educação que indicaram a musicista. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

O Escudo, cuja figura encontra-se a seguir, foi idealizado pelo arquiteto Ernesto Vilaça, e, passou a ser utilizado a partir de 1977, tendo, hoje, a adequação do nome da Escola.



Figura 19 - Escudo da Escola (1977).

A parte superior do emblema é azul, de forma arredondada, representa a luz do saber sendo derramado sobre o livro, instrumento do estudo e do trabalho no ambiente escolar. Os dois losangos amarelos, representam o livro, irradiando para as mentes juvenis o conhecimento acumulado no decorrer da história humana. A bandeira é composta por três barras horizontais: uma branca que contém o escudo, uma verde, lisa, e outra azul contendo as iniciais da Escola na cor amarela.

A identidade da Escola Severino Farias como Escola Estadual (como é conhecida na comunidade) firmou-se em 1977 com a inauguração do novo prédio, que foi construído na gestão do governador Dr. José Francisco de Moura Cavalcanti, sendo Secretário de Educação o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima. Este prédio, um projeto de construção de Anselmo Luiz Campello, foi inaugurado em 28 de agosto de 1977, e, contava inicialmente com oito salas de aula, quatro salas ambiente equipadas para as disciplinas de Práticas Comerciais, Industriais, Integradas do Lar e Comerciais, uma sala de Ciências, uma sala de Arte e Desenho, um Gabinete Odontológico, uma Sala de Professores, uma Sala de Orientação Educacional, uma Biblioteca, um Almoxarifado, uma Cantina, uma Secretaria, uma Diretoria, 16 (dezesseis) Sanitários. Em 1978, foram construídas mais quatro salas de aulas com recursos do Governo Estadual, e, em 1980, a quadra de esportes foi ampliada com recursos obtidos através de campanhas na escola. Em 08 de março de 1993, foi reinaugurada a antiga Quadra de Esportes Antônio Farias Filho, agora ampliada e coberta, e com a designação Ginásio de Esportes Geraldo da Mota Barbosa.

Atualmente (em 2017), no que tange à estrutura física, a escola dispõe de 16 (dezesseis) salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma área coberta, uma secretaria, uma sala dos professores, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para o núcleo administrativo, um laboratório de informática, um laboratório de Biologia e Química, um laboratório de Física e Matemática, um Museu de Ciências, uma sala de educação física, um refeitório, uma cozinha, uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), uma sala do Grêmio Estudantil, uma sala para instrumentos da banda marcial, uma cantina, 16 (dezesseis) sanitários, uma despensa, área livre, muro cercando toda a área da escola e uma quadra coberta.

As características arquitetônicas do prédio da Escola Estadual e a riqueza e variedade de equipamentos recebidos na inauguração, demonstram a influência tecnicista que definiu seu projeto inicial, onde o interesse imediato era de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, reafirmando a ordem social vigente – o sistema capitalista – articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Esta tendência está clara também no currículo

implantado. O ensino profissionalizante estava previsto na Lei da Reforma do Ensino 5692/71, que trazia em sua “grade curricular” as disciplinas: Práticas agrícolas, Práticas comerciais, Práticas Integradas para o lar e Práticas industriais. Em 1978, foi implantado o Curso Habilitação Básica em Comércio, segundo o Parecer 76 / 75. Apesar de a tendência tecnicista ocorrer no nível oficial, não parece claro que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. Ao longo de sua história, a Escola Severino Farias tem procurado superar a tendência tradicional, valorizando a ação pedagógica inserida na prática social concreta.

A Escola Severino Farias, funcionou com turmas especiais de Deficientes Auditivos (DA) a partir de 1987, trabalhando inicialmente a professora Veralúcia Almeida Gomes e logo após, a professora Maricelma Leal de Brito. No decorrer do tempo, as professoras Maria do Carmo e Adevanda Costa desenvolveram um trabalho de intérprete, para os alunos que já estavam inseridos em turmas regulares, como também, as professoras Lydíia Gomes, Severina Cristina e Maria José dos Anjos, assumiram turmas de DA, ensino fundamental primeira fase. Convém ressaltar a facilidade de convivência dos alunos surdos e ouvintes na Escola, em total integração nas atividades escolares de estudo e socialização.

A educação especial na Escola Severino Farias assumiu um papel cada vez mais importante na formação dos estudantes, e, em 1999, estando na direção da Escola a professora Nelma Farias que, contando com o empenho das professoras do Normal Médio, Lenilda Campos e Adevanda Costa, juntamente com os alunos do Normal Médio, realizaram uma pesquisa de campo, detectando inúmeros deficientes visuais que estavam excluídos do convívio escolar. Assim, com o argumento de o processo educativo alcançar integralmente as pessoas, conseguiu-se junto à GRE e Secretaria de Educação, autorização para funcionamento, em 2001, da primeira turma de deficientes visuais (D.V.), sob a regência da professora Janzely Jerônimo (*in memorian*), substituída, depois, pela professora Arleide Santos. Há estudantes que começaram a estudar na escola desde o fundamental até o ensino médio, no Programa Travessia, tendo ingressado e já terminado curso superior.

Com a implantação do Programa de Educação Integral, toda a estrutura montada para o atendimento aos estudantes surdos e cegos, foi transferida para a Escola Maria Cecília Barbosa Leal. Sobre este fato e a educação especial na Escola, D. Célia faz os seguintes comentários:

Eu vejo dois lados na implantação. Eu fiquei muito abalada com a implantação desse curso integral. Porque, a escola, antes do programa integral tinha a educação especial que foi uma coisa que marcou muito a

escola, foi a educação integral. Inclusive, se você pegar alguns depoimentos dos alunos deficientes, você vê a alegria desses meninos. Eles se consideram felizes e sempre eles falam na escola Severino Farias, em Nelma, que era diretora, na época, que fez uma pesquisa na cidade, pra saber se havia cegos, não é? Começou com auditivos, depois, a escola tinha dois cursos na educação especial: os deficientes auditivos e os deficientes visuais. Isso foi bacana. Eu acho que levantou muito a escola. Foi muito importante. É uma pena que, com a implantação do programa integral, a escola perdeu o curso de línguas e perdeu também o ensino da educação especial. E foi uma lástima, eu considerei. “Ah, meu Deus do céu, se pudesse voltar tudinho, era tão bom!!” Mas foi bom. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Alguns desses alunos cegos da primeira turma, ainda hoje participam do Coral Severino Farias, sob a coordenação do D. Célia. Esse Coral tem uma história de perseverança e amor à arte, conduzida, há dezesseis anos pela primeira diretora, D. Célia, em um trabalho voluntário de estímulo `da cultua musical. Vemos, nas figuras abaixo, apresentações da banda e do Coral, atividades coordenadas por D. Célia.



Figura 20 - Parte da Banda animando o carnaval na Escola, contando com o entusiasmo de D. Célia. (Acervo da Escola, 2013)



Figura 21 - Apresentação do Coral ESF no Auditório da Escola (Acervo da Escola, 2012)

Sobre o Coral, D. Célia faz longos comentários, em suas entrevistas, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Eu faço tudo pra esse coral não se acabar. A dificuldade é muito grande para os meninos se motivarem e participarem do coral. Fiquei admirada num dos últimos ensaios com a agilidade dos meninos em aprenderem a música “que nem jiló”.[...] agora o que é que a gente pode fazer? Eu queria conversar com os meninos do Grêmio pra ver se o Grêmio fazia alguma coisa. É uma pena acabar. Existe há 16 anos, desde o dia 6 de junho de 2001.

Sobre o Programa Integral, interferiu assim: o horário do ensaio só pode ser naquele horário. Como é integral, eles tem que ir pra sala de aula. O ensaio é de meio dia, e quando toca de uma hora pra reiniciar a aula, eles tem que ir pra sala, e eu tenho que mandar, não é?

São dois ensaios por semana, nas segundas e terças, nos dias integrais. Eu sei que o coral cresceu muito. Fez muito sucesso por aí fora. Era Gravatá, era Afogados da Ingazeira, era Garanhuns... e hoje o coral está muito parado. Basta dizer que neste ano de 2017 a gente não conseguiu fazer nenhuma apresentação. Porque o coral está sem repertório. Quando não era integral, tinha mais sucesso. O ensaio. Era mais tempo... a gente não consegue que os meninos venham ensaiar nos sábados e domingos... também não é justo. Eles já passam dois dias na escola o dia todo... mas o tempo de ensaio é pequeno. O coral não vai muito pra frente por isso. Não pode prejudicar o estudo dos meninos. A gente tinha até grupo de flautas na escola. E era um grupo bacana. Tanto o repertório como trabalho dos meninos. Inclusive, uma das coisas que deixou o grupo de deficientes visuais muito feliz. De vez em quando Doroti, que é mãe de um dos deficientes, me diz: Dona Célia, cadê as flautas? E eu consegui, sem interferência da escola, por fora, instrumento bacana de sopro, de flauta doce. Eu tenho umas 25

flautas doce e não tem o grupo. Eu ultimamente tenho pensado muito em falar com Flávio, mas é um problema. O problema da escola, na escola pública, é falta de verba pra gente fazer as coisas também. Porque a gente não vai querer que o professor que gosta de música, que sabe música, vá trabalhar de graça na escola pública. Para eu conseguir gratificar, pagar não, o professor, eu tenho que solicitar dos meus amigos, dos meus amigos do meu tempo em que era diretora, ajuda. Estou doida pra ver se consigo despertar alguma coisa em relação ao grupo de flautas. A Secretaria podia fazer alguma coisa, o governo, os políticos, não era não?

Toda vida gostei muito de música. Quando era do curso ginásial comecei até a estudar piano, depois parei. Eu sou apaixonada por música. Banda marcial, também. Eu tenho a maior pena, queria muito que se fizesse alguma coisa pra ver se esse coral não se acabava. Quando cheguei na escola como voluntária, tive vontade de ter um coral porque a música é uma coisa muito bacana. Agora, interessante é que os meninos não se motivam. Não sei o porquê. O coral já teve época com 25 alunos, hoje só tem 13, com o maior sacrifício, na marra. E é porque a gente tem 4 ex-alunos deficientes visuais e todos 4 participam do coral. Eles são a base do coral. Quando eles não vão, o professor nem tem vontade de ensaiar. E ficam reclamando quando não tem ensaio. No começo, eles tinham vontade, ficavam escutando os ensaios e pensando: ô meu Deus, será que eu não vou ter vez? Aí a professora me contava, sabe? Aí eu dizia: vamos fazer alguma coisa, Flávio. A sala de aula deles, dos cegos... eu ensaiava na biblioteca, aí eles escutavam e ficavam com aquela vontade. Aí um dia, a professora faltou, Janzely, que já morreu, aí eu peguei o sonzinho e fui pra sala deles. Eu botei um CD e fiquei cantando com eles, aí eu fiquei entusiasmada como eles eram entoados, como eles tinham vontade. Aí hoje tem três até com curso superior. Isso tudo foi fruto do trabalho da escola. Clara tem gestão ambiental e o irmão dela Edvando. Cláudia tem o curso de letras. E Fabiana tem a maior vontade, mas tem muita dificuldade. Não tenho nem coragem de acabar com o coral também por conta desses meninos. Que eu fico com pena. Eles ficam muito isolados. Eles ficam perguntando: não tem ensaio não, Dona Célia? Eles, assim, saem de casa pra conviver com outras pessoas, e pra cantar, que eles gostam. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

O curso de formação para Magistério começou a funcionar em 1986 até 1999, e, Estudos Gerais, a partir de 1989. Em 2000 foi implantado o Curso Normal Médio. Sobre o curso de Magistério, D. Célia diz sempre ter sido seu sonho implantar esse curso na Escola, e que lhe deu muito trabalho para conseguir, conforme depoimento a seguir:

Uma das coisas que marcou, me marcou e marcou o pessoal, foi a implantação do curso de magistério. Porque só havia o curso de magistério particular, no Colégio do Amparo, e deu muito trabalho [...] Então havia muita má vontade, inclusive dos políticos, que o outro lado também procurava fazer com que outra escola não implantasse o curso de magistério para não prejudicar. E eu... foi lutando, lutando, até que um dia, a gente conseguiu. O deputado Gonzaga era aliado das irmãs do Amparo, era quem tinha o curso de magistério, sempre elas iam atrás dele, e ele conseguia que não liberasse esse curso de magistério, mas até que enfim... (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Atualmente, a Escola oferece apenas a modalidade ensino médio, mas, na sua trajetória, já funcionou com 1º e 2º graus (científico) até 1977, 1º e 2º graus (Habilitação Básica em Comércio) de 1978 a 1990, Estudos Gerais a partir de 1989, Pré Escolar a partir de 1990, Turma de Deficientes Auditivos (DA) a partir de 1987 até 2011, e Projeto Avançar (2002). O curso de formação para Magistério funcionou de 1986 até 1999 e em 2000 foi implantado o Curso Normal Médio. No período de 2000 a 2004, funcionou como Agência Formadora (AGF) do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)⁵⁹, atuando em parceria com, pelo menos, dez municípios da região do Vale do Capibaribe na formação de professores de educação infantil e primeira fase do ensino fundamental. Como Agência Formadora AGF do PROFORMAÇÃO, a Escola Severino Farias fortaleceu sua vocação para formar e habilitar professores, assim como, para nuclear e irradiar projetos e processos educacionais inovadores.

Desenvolveu durante muito tempo, atividades importantes, tais como: Grupo de Dança SÓ RISO (fundado em 1989), Grupo de Teatro GRUTESF, Centro Cultural Elzi Bezerra de Melo (fundado em 1994), Oficina de Reciclagem de Papel (91 a 93), e, há dezesseis anos, trabalha na formação do Coral Severino Farias, contando com a liderança e coordenação da professora Célia Arruda, sua primeira diretora.

Em sua história, realizou anualmente Feiras de Conhecimentos, além de quatro Encontros de Ciências (1998 a 2001), com a participação de várias escolas, estaduais, municipais e particulares, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Surubim, e, o apoio do Espaço Ciência.

Quanto aos projetos de educação ambiental, aconteceu no período de 1990 até 1993 o Projeto interdisciplinar “A Natureza está em Nossas Mãos”, um trabalho que visava à formação de uma consciência ambientalista em toda a comunidade escolar, destacando-se, neste período, a produção dos vídeo-documentários “Realidade Ambiental de Surubim” (1991) e “Surubim Hoje” (1992), além do funcionamento de uma unidade demonstrativa de reciclagem de papel.

Em 1991, o trabalho “Reconhecendo o Ecossistema de Surubim” foi apresentado na Sessão de Comunidade Oral no IV Encontro: Perspectivas do Ensino de Biologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este mesmo trabalho foi

⁵⁹ PROFORMAÇÃO – um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, Estado e Municípios. Este Programa destinava-se aos professores que não possuíam a habilitação mínima legalmente exigida e lecionavam nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

apresentado em 1993, por ocasião da I Mostra de Ciências na 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1993 – 1ª SBPC Jovem, em Recife – UFPE.

O trabalho de educação ambiental realizado no município de Surubim com a parceria CECINE/UNICEF denominado “Município – Criança – Ambiente”, foi citado na publicação da UNICEF “Criança e Educação Ambiental – duas experiências brasileiras” (1994).

Na construção e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a Escola Severino Farias procurou desenvolver o tema transversal ‘Meio Ambiente’ em todo o currículo escolar realizando projetos interdisciplinares de educação ambiental, sempre contando com a parceria de organizações não governamentais e órgãos do governo municipal ou estadual, como também de Universidades, a fim de desenvolver a sensibilidade, a ética e o respeito nas relações interpessoais e com a natureza.

Em 1998, o Projeto “Robôs”, do aluno Ivan Márcio Barbosa, conquistou o 1º lugar geral na IV Ciência Jovem, a Feira Estadual de Ciência, o que lhe garantiu a participação, em 1999, na 7ª SBPC Jovem, na 51ª Reunião Anual da SBPC, em Porto Alegre/RS. Além disso, em 2000, o Projeto “Calcário” obteve o 2º lugar – Ensino Médio, na VI Ciência Jovem; em 2002 o Projeto “Lixo Hospitalar – Doença para o Meio” conquistou o 2º Lugar Regional Nordeste – Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente – Projeto de Ciências – Ensino Médio e, em 2005, o Projeto “A Questão Ambiental em Surubim”, na categoria ensino médio, na modalidade Projeto de Ciências, recebeu Diploma de Honra ao Mérito da Coordenação Regional Nordeste I da 2ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente.

Na área de Esportes, desenvolveu, ao longo de sua história, atividades voltadas principalmente às modalidades de Handebol e Futsal, tendo importantes conquistas. A equipe de Handebol feminino, categoria infantil (Cadete) sagrou-se campeã municipal, regional e pernambucana nos Jogos Escolares – JEP – 2001, na cidade de Lajedo. Foi também vice-campeã do Campeonato Pernambucano de Handebol. Como marca da influência de D. Célia na Escola Severino Farias, está o amor à arte e ao esporte. Ela comenta o seguinte, sobre a importância dos esportes para a Escola:

Outra coisa que marcou foram os jogos, a parte esportiva. A parte esportiva era muito interessante, naquela época. Havia muito interesse dos alunos. A gente fazia abertura de jogos, fazia encerramento, fazia entrega de medalhas no Sport, convidando as pessoas de destaque da cidade para entregar as medalhas. Foi uma coisa que marcou muito a escola. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

Implementado em 2004 e ainda vigente, o Projeto “Salas Temáticas” prevê uma nova organização do tempo e espaço escolares, com vistas a oferecer ambientes promotores de aprendizagens, melhorar as condições de trabalho e a competência profissional dos professores e facilitar o uso de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem diversificados. As Salas Temáticas são salas de aula específicas para o ensino das diferentes disciplinas, onde o professor organiza seus materiais didáticos em um mesmo local. Nessa opção de disposição do espaço, são os alunos que se deslocam pela escola, de uma sala para outra, e não o professor.

Dentre os títulos alcançados, evidencia-se o “Destaque Nacional” no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano base 2004, evento que se constitui dos mais importantes na história da Escola, pela repercussão regional e nacional.

A partir de 2010, a Escola passou a fazer parte do Programa de Educação Integral, assumindo o perfil de Escola de Referência em Ensino Médio, previsto pela Secretaria de Educação conforme a Lei Complementar Nº 125 de 10/07/2008, que cria e regulamenta o referido Programa. A partir de 2012, a EREM Severino Farias passou a adotar o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC, que veio dar suporte técnico e financeiro às atividades de ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola. Em 2014 foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio no turno noturno, visando atender os estudantes fora de faixa etária e que necessitam trabalhar durante o dia, mas, já em 2017, a EJA ensino médio, noturno, foi remanejada para a Escola Maria Cecília Barbosa Leal.

Como previsto no início dessa pesquisa, o museu da Escola está sendo organizado, contando com um acervo de fotos, equipamentos, materiais e documentos antigos, camisas de fardamentos já utilizados por professores e estudantes da Escola, como se pode observar nas fotos a seguir:

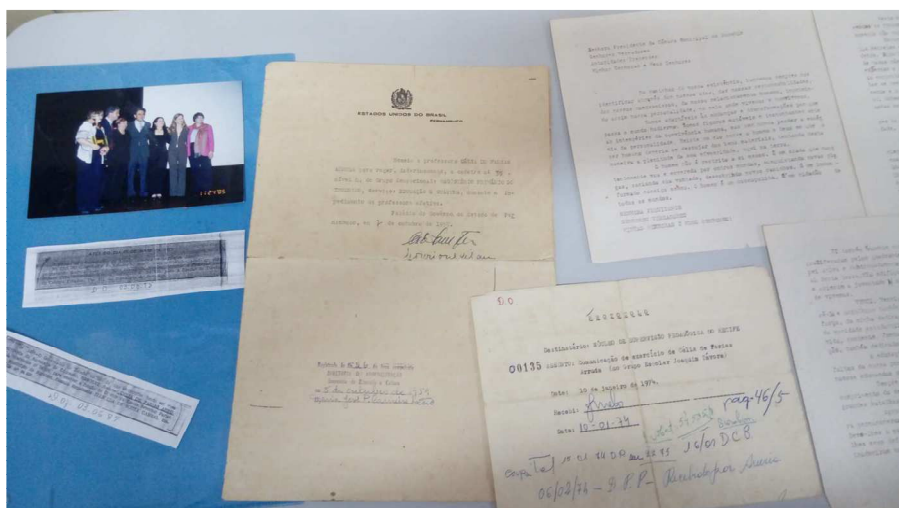


Figura 22 - Documentos antigos (acervo do museu da Escola, 2017)

Handwritten attendance book from 1975. The left page is dated 19-08-75 and the right page is dated 19-08-75. Both pages have columns for 'Entrada' (Arrival) and 'Saída' (Departure). The entries list names and their respective arrival and departure times. The handwriting is in blue and black ink on lined paper.

Figura 23 - Livro Ponto dos Professores e funcionários de 1975 (Acervo do museu da Escola, 2017)



Figura 24 - Equipamentos da época da fundação da Escola, tendo, ao fundo, camisas de fardamentos antigos doadas por professores (Acervo do museu da Escola, 2017).

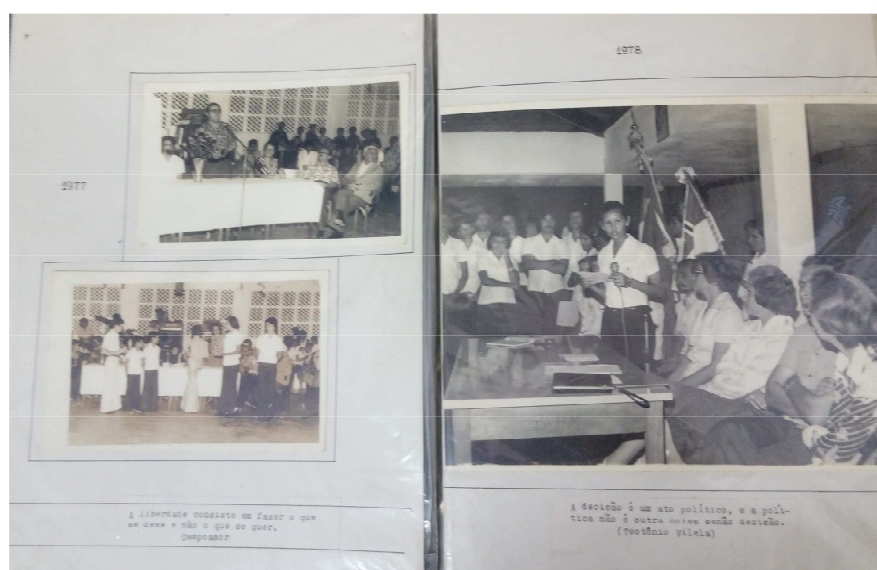


Figura 25 - Álbum de fotografias antigas – Posse do Centro Cívico 1977 e 1978 (Acervo do museu da Escola, 2017)



A alegria é como uma música, quanto
mais a comunicamos, mais a temos.
A. C. Jesus

1983



Figura 26 – Álbum de fotos antigas – Festa junina 1983 (Acervo do museu da Escola, 2017)

Nessa revisão das memórias da EREM Severino Farias, podemos assinalar um traço singular: nos dois momentos identificados de origem, a história da Escola Severino Farias manteve campos de intersecção com a história de outras escolas, tendo aí papel determinante. Se, inicialmente surgiu a partir da história do Colégio Pio XII, ao nascer Escola de Referência, também permitiu o surgimento da ETE Antonio Arruda de Farias, abrigando-a em seu ambiente antes que pudesse funcionar por si própria.

Como já mencionado anteriormente, o produto desse trabalho de pesquisa consta da organização do museu na escola e no relato histórico, aqui denominado Memorial da EREM Severino Farias. É oportuno salientar que todo o capítulo 5 compõe, com alguns acréscimos e adaptações, o Memorial apresentado no Apêndice J, produto previsto no projeto da pesquisa que resultou nesse texto dissertativo.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação integral, prevista numa política pública, foi implementada em escolas da rede estadual de Pernambuco, aqui pinçada a Escola Severino Farias dentre todas, buscando provocar mudanças na *práxis* escolar, visando melhorar o desempenho dos estudantes. O objetivo do presente trabalho dissertativo foi analisar como os professores dessa escola descrevem as mudanças ocorridas no contexto escolar, decorrentes da implementação do Programa de Educação Integral. Para alcançar esse objetivo, foi utilizado o método estudo de caso, uma proposta metodológica de cunho qualitativo, valendo-se, além de pesquisa bibliográfica, dos relatos concedidos, em entrevistas semiestruturadas, por oito professores atuantes na referida escola durante os últimos dez anos. Os dados obtidos foram analisados por meio da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016).

A exigência do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB quanto à produção de uma aplicação da pesquisa, ou seja, de um produto que retorne ao ambiente de onde vem o professor/mestrando, fez-me decidir pela elaboração de um memorial da Escola, constante no Apêndice J, um relato histórico elucidativo do caminho percorrido pela unidade escolar enquanto instituição sujeita às tendências políticas e ideológicas do poder estatal. Foi também previsto, como produto da pesquisa, a organização de um pequeno museu destinado à preservação da memória da Escola; uma sala contendo todo o acervo de memórias identificado e recuperado durante a pesquisa. Esta sala já está definida pela Escola, sendo organizado o acervo recolhido.

Para fundamentar a pesquisa, necessário se faz delinear um aporte teórico. E, não tendo desde o início uma opção definida da base teórica a ser seguida, tornou-se cada vez mais urgente, no decorrer da pesquisa, a escolha dos teóricos, de uma determinada linha de pensamento para subsidiar a análise, o que se constituiu numa dificuldade a ser superada. Por que, então, escolhi Arendt e Freire? Intuitivamente respondo: pelo desafio. Agradeço ao Professor Faustino e José Cesar a sugestão da leitura de “A Condição Humana”, de Hanna Arendt (2016), dentro da orientação do artigo da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, cursada no Mestrado. Essa apresentação fez-me começar a conhecer, com consequente aderência, a “filosofia pesada” da autora, e nela buscar o arcabouço teórico-conceitual, na ocasião, ainda indefinido. Quanto a Freire, apesar de algumas leituras já realizadas, foi em Saviani onde encontrei palavras que me redirecionaram ao autor de “Educar como prática de liberdade”. Com eles, foi possível “surfear” filosoficamente, em concepções

de educação, política e escola, permitindo-nos grandes “ganhos teóricos” propiciados pela própria investigação.

É oportuno salientar o mergulho no contexto da organização do Estado nas últimas décadas, e sua relação com a sociedade, para situar, numa perspectiva histórica, a política de educação integral de Pernambuco, integrada a um contexto de reforma do Estado brasileiro. Esse cenário de reformas do Estado inspirou um conjunto de políticas educacionais que passaram a exprimir, nas suas orientações, a prevalência da lógica do mercado sobre a lógica social, tendo como principais mediadores os organismos internacionais como o Banco Mundial. Assim, o Programa de Educação Integral de Pernambuco integra-se nesse movimento de aprofundamento do gerencialismo na educação, tendo na sua fase mais atual, a responsabilização educacional, o que o leva a primar pelo imediatismo das fórmulas do mercado que supõe melhorias de curto prazo.

Retomamos a ideia, no texto referida, de que o Estado (as pessoas que o representam) elabora as políticas como possibilidades de solução, mas carregam nessas políticas as “intolerâncias” próprias do mercado e das ideologias. O formulador das políticas não está inserido na realidade escolar, o que não lhe permite a real compreensão dessa realidade. Na elaboração e implementação das políticas, precisa que se considere a escola capaz de atender as individualidades das crianças e jovens. É o caso de a escola integral “pensar” o aluno com deficiência ou o aluno que não pode estar o dia todo na escola porque precisa trabalhar.

Nas nossas realidades escolares, o que pesa é a objetividade inclemente do “chão da escola”, diferentemente das ideias e propostas, “ilimitadas projeções do pensar e agir”, das políticas públicas. Vive-se, então, certa incompatibilidade entre os princípios da educação interdimensional, “alma do Programa Integral” e os *rankings* e cobranças por metas. A escola é o lugar onde os adultos cuidam de crianças e adolescentes, preparando-os para assumirem conscientemente seu lugar no mundo, e conseqüente responsabilidade e cuidado para preservação e transformação desse mundo comum. Aí, não há prioritariamente dados a serem medidos e calculados, mas processos a serem desenvolvidos e mobilizados. A educação precisa ajudar as pessoas a enxergarem os limites interiores, para que não se formem ótimos profissionais, técnicos, com alta proficiência em português e matemática, mas pessoas capazes de matar, violentar, ou agredir de inúmeras formas outras pessoas. O principal excedente no plano educacional é gerar pessoas humanas que gerem mais humanidade.

As mudanças ocorrem nas ações e não no plano das ideias. Apesar da nossa premissa de que a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias provocou mudanças no contexto escolar em importantes aspectos como prática docente,

currículo e avaliação, podemos inferir, de uma forma bastante ampla, a partir das respostas dos professores entrevistados, que as mudanças ocorridas na prática pedagógica, no processo educativo dentro da sala de aula, não foram tão drásticas e radicais. Assim, as principais mudanças decorrentes da implementação do Programa de Educação Integral, segundo os professores, que não se perceberam consultados sobre a implantação de tal política na escola, foi o próprio tempo escolar, a matriz curricular, carga horária das disciplinas e dos professores, o currículo, enfim; algo que, costumeiramente, está determinado pelo poder estatal. Também mudou o perfil da escola, cursos oferecidos, público atendido, e, paradoxalmente, passou a haver escassez de horários e de profissionais para dirigir atividades esportivas e artísticas em geral. Convém assinalar que algumas mudanças apontadas pelos professores, como aquelas definidas pela normativa de avaliação da educação do Estado, não decorrem precipuamente do Programa de Educação Integral. São mudanças determinadas por normas aplicadas em todas as escolas da rede estadual.

Sobre a percepção dos professores em relação aos ideais de protagonismo juvenil e pedagogia da presença, princípios da educação interdimensional, não foram identificadas referências em suas falas, com exceção de um professor que alegou como dificuldade enfrentada, a falta de alinhamento da escola com a filosofia do Programa, protagonismo juvenil e pedagogia da presença, sem nenhuma menção ao que se faz, e se faz, na escola, diante dessas idealidades tão presentes e que de alguma forma se objetivam na educação e na escola.

Apesar de serem responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes, os professores entrevistados não se reconhecem responsáveis pela implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, haja vista, atribuírem à GRE ou a Secretaria de Educação, a autoria da indicação da Escola para integrar o referido Programa. Assumida pelo Estado como fomentadora da melhoria dos resultados e índices educacionais e prestes a completar uma década de criação, a política de educação integral de Pernambuco requer novas leituras reveladas nas vozes dos professores que a efetiva. Por conseguinte, deve se travestir das idiossincrasias das culturas escolares particulares, acatando e valorizando as singularidades de cada escola, e reconhecendo que a fonte de qualquer mudança, principalmente de caráter qualitativo, sempre serão as pessoas, os sujeitos, professores, gestores, estudantes, famílias, incorporando, evidentemente, em maior ou menor grau, algum tipo de recurso, fomento, formação, projetos, programas ou políticas (reformas) educacionais.

A realização da pesquisa para a escrita dessa dissertação e a elaboração do produto a ser devolvido à Escola trazem importantes contribuições tanto para a análise histórica da construção da memória institucional, componente fundamental da identidade da escola na ocasião em que comemora quarenta anos de atuação, como para o fortalecimento da educação integral, considerando o reconhecimento e o enfrentamento das suas fragilidades expressas pelas vozes dos professores. Ademais, contribui para o debate educacional em Pernambuco, na medida em que expõe a visão dos professores acerca das políticas educacionais, cuja implementação envolve expectativas e esperanças, como também, conflitos, insatisfações e dúvidas, num clima nem sempre tranquilo e democrático, no interior da escola. Dentre as expectativas reveladas pelos professores destaca-se a perspectiva de valorização profissional, tanto no sentido da melhoria salarial como no da formação docente, além da esperança em melhorar os resultados educacionais. Na transição de escola regular para Escola de Referência, tendo uma “escola dividida” como cenário, os professores expressam apreensões quanto ao que consideram “perdas”, ou seja, a mudança da identidade da Escola e o descarte de estudantes e professores que não mais tiveram o seu atendimento ou seu trabalho, respectivamente, ajustados ao novo perfil da EREM Severino Farias. Para além da discussão conceitual sobre educação integral, a análise do conteúdo das entrevistas realizadas nesse trabalho desvela alguns paradoxos apontados pelos professores, dentre eles, a percepção de que o monitoramento exigente é, ao mesmo tempo, rejeitado e exigido como garantia de qualidade na implementação do Programa.

Sobre o memorial da Escola, este permitiu-nos conceber a trajetória traçada pelas pessoas da instituição escolar, com criteriosidade para enxergar, em cada situação, o que seria mais essencial em termos de atitudes, valores e ação, e como a escola foi se adequando aos novos contextos modificados ou direcionados pelas políticas implementadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt** : entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. – 13. Ed. rev. – Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2016.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 131-164.

BARBOSA, Mariza Paula. **Surubim pela boca do povo**. M. Inojosa Ltda, Recife, 1995.

BARBOSA, Nelson. **Recordações da minha vida, da minha terra**. 2. ed. Recife: Gráf. e Ed. Liceu, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2016.

BELTRÃO, Jorge de Lima. **O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 118 p. Disponível em:

<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1346>> Acesso em 20 ago. 2017.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política do ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)-Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11301>> Acesso em: 12 dez. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em 10/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20 Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 10/04/2017

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010** - Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>

Acesso em 10/04/2017.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 12/04/2017.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 12/04/2017.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 12/04/2017.

BRASIL. **Série Mais Educação - Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em 22 Jun. 2017.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação/2007-2010:** análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas.** 13ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.115-130.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>> , Acesso em 13/11/2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro.** 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica:** Caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma educação interdimensional.** Disponível em: <<http://www.dersv.com/EDUCACAO%20INTERDIMENSIONAL.pdf>> Acesso em: 06/05/2017.

COSTA, Nathaly Caldas Gonçalves da. **Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco: Um olhar sobre as escolas públicas de Referência no Ensino Médio da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte.** Monografia apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/resources/files/modules/article/article_85182_20120304163634992c.pdf>; Acesso em 13 jan. 2017.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da, BERGAMO, Pedro, LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUZA, Cidival Morais de. (Organizador). **Um convite à utopia**. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <www.uepb.edu.br/download/ebooks/Um-Convite-a-Utopia.pdf> Acesso em 10 de maio 2017.

DA SILVA, Julianne Luiza. Formação humana para ação no mundo: um olhar a partir de Hannah Arendt. **ACTAS**, v. 3, 2016. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/75/57>> Acesso em 06/04/2017.

DELGADO, Adriana Patrício. O Impacto das Políticas Públicas nas Práticas Escolares sob a Ótica da Avaliação de Aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.162-171, 2012, ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso em: 13/06/2016.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Políticas públicas, choque de gestão e tecnologias da subjetivação docente**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. Recife : Editora UFPE, 2014.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA/PE. Recife, 2013.

FALSARELLA, Ana Maria. **Autonomia escolar e a elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional**. Tese de Doutorado apresentada à PUC-SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?PHPSESSID=f85d3d39980b621ddb924859e8850002&listaDetalhes%5B%5D=11550&processar=Processar> Acesso em 09/07/2016.

FALSARELLA, Ana Maria. **Repercussões das Políticas Educacionais no Âmbito Escolar**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 254-271, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/180>> Acesso em 09/07/2016.

FERREIRA JR., Amarílio, BITTAR, Marisa. A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 35-54, jan/dez 2005. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/184/184>>, Acesso em: 30/09/2017.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA de Barros, Flávia Maria. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação**.

@ rquivo Brasileiro de Educação, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf> Acesso em: 09/07/2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. 4. ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo - **Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União – Seção 1, p.12, Nº 206, quarta-feira, 26 de outubro de 2016. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50401-resolucao-n4-nov-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12/04/2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexão sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995, v. , p. 169-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.77-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Centro de Referência Paulo Freire, São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf> Acesso em 13/09/2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. Disponível em:
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>> Acesso em: 03 out. 2017.

HENRY JUNIOR, Raul Jean Louis, **O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede**. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em:
<<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>> Acesso em 20 ago. 2017.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, João Carlos Zirpoli, **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. Dissertação Mestrado em Educação, UFPE, Recife, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>> Acesso em 20 ago. 2017.

LIMA, Edméia Maria de, PERRUDE Marleide Rodrigues da Silva. Ampliação da Jornada Escolar: Perspectivas Políticas e Pedagógicas do Programa Mais Educação. **Anais do XIII Educere** – Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23917_13518.pdf>, Acesso em 06 out 2017.

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

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)**. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11941>> Acesso em 20 ago. 2017.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.

LUCENA, Ari Alves de. Progepe: **Módulo de Responsabilidade Social e Educacional**. – Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova**. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em 12/04/2017.

MEC. **Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União – Seção 1. Nº 195, p.52. 13 de outubro de 2009. Institui o ProEMI. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf> Acesso em 10/04/2017.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral**. 198f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13249>> Acesso em 05/09/2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NIVALDO, José. **Episódio histórico de Surubim: desapropriação do Colégio Pio XII: nossa resistência e anulação do Ato**. Recife: Bagaço, 2007.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. Revista **Educação Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>> Acesso em 20 ago. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>> Acesso em: 14/12/2016.

PERNAMBUCO. Lei Complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008 - Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11.jul.2008.p.3.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa no 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 28 fev.2012.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa Nº 04 de 17 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 18 dez.2014.p.8.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 01.jul.2017.p.6.coluna 1.

PERNAMBUCO. Decreto no Decreto Nº 3.942 de 18 de fevereiro de 1976. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 19 fev.1976.p.763.

PERNAMBUCO. Decreto no Decreto Nº 1.879 de 5 de janeiro de 1970. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 06 jan.1970.p.86.

PERNAMBUCO. Novo Colégio em Surubim. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 06 jan.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Surubim recebeu no domingo novos fatores de progresso. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 17 mar.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Governador inaugura amanhã diversas obras em Surubim. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 14.mar.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Atos do dia 02 de maio de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 03. Mai.1975.p.2168.

PERNAMBUCO. Decreto 3.628 de 8 de agosto de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 30.ago.1976.p.394.

PERNAMBUCO. Decreto 3.925 de 31 de dezembro de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 29.jan.1976.p.382.

PERNAMBUCO. Portaria Nº 4.117 de 22 de outubro de 1997. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 24.out.1997.p.14.

PERNAMBUCO. Decreto nº 34.608 de 12 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 13.fev.2010.p.4.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. EREM Severino Farias, Surubim, 2015.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do programa de educação integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano**. Dissertação (Mestrado) – UFPE/CAA, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15100>> Acesso em 20 ago. 2017.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos. **Desafios do ingresso e permanência dos professores no programa de educação integral de Pernambuco**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.121. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa, Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação)

SEEP. Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco. **Proposta Curricular para o ensino médio integral**. SEEP, 2012.

SEEP. Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4742>> Acesso em: 07/05/2017.

SOUZA, Maria de Araujo Medeiros. **Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 117. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/647>> Acesso em 20 ago. 2017.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 8. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Branco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto . Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.109-136.

TORRES, Rosa María. Melhorar a Qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Branco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007 Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100012>
Acesso em 12/04/2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi, 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Keila Cristina. **A reforma do estado brasileiro na década de 1990: propostas do banco mundial no contexto educacional brasileiro e a autonomia na elaboração do projeto político-pedagógico.** Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_828_keila_bat@yahoo.com.br.pdf> Acesso em: 20 ago. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

O título da pesquisa que estou realizando é “De Escola regular a Escola de referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim-PE”. Trataremos então, nesta entrevista, de políticas públicas educacionais implementadas na escola, especialmente da implantação do Programa de Educação Integral.

01) Como você tomou conhecimento sobre o Programa de Educação Integral?

02) Você, como professor, foi consultado ou informado sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola?

03) Caso não tenha sido consultado ou não tenha tido nenhum conhecimento anterior sobre o Programa de Educação Integral, você lembra como foi sua reação, na época, ao tomar conhecimento sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola?

04) Que opiniões você lembra que o grupo de professores teve naquela época quanto ao Programa de Educação Integral?

05) Você lembra de ter havido alguma discussão prévia na escola sobre a implantação do Programa de Educação Integral? Se sim, como foi essa discussão?

06) Quem ou qual instância você acha que foi responsável pela implementação do Programa de Educação Integral na escola?

07) Em sua opinião, por que foi implantado o Programa de Educação Integral na escola?

08) Na sua avaliação a Escola precisava desta política? Poderia justificar a sua resposta?

09) Você acha que foi importante para a escola a implementação do Programa de Educação Integral? - Poderia explicar sua opinião sobre isto?

10) O que você acha que poderia contribuir para que a implementação fosse melhor efetuada?

11) Você considera que teve alguma participação como professor na implementação do Programa de Educação Integral? Se sim, poderia dizer quais? Ou, se não, em que situações acha que poderia ter tido participação na implementação do Programa de Educação Integral na Escola?

12) Você acha que seria necessária uma formação específica dos professores para a implementação desta política? Houve esta formação para professores?

13) Se houve, você participou?

14) Se participou... você pode falar mais sobre essa experiência? Por gentileza, descreva como foi essa formação.

15) Para você, quais são os objetivos do Programa de Educação Integral como política estadual de ensino médio implementada na Escola?

16) Em sua opinião esses objetivos foram/estão sendo alcançados?

17) Se sim, quais os efeitos mais significativos da implementação do Programa de Educação Integral na Escola? E, Se não, por que?

18) Como decorrência da implementação do Programa de Educação Integral, você mudou sua maneira de dar aulas? Sua prática pedagógica?

19) Se sim, o que mudou? Por que mudou?

20) Se não, por que não mudou? Em que situação mudaria?

21) Houve mudanças no currículo da escola em função do Programa de Educação Integral?

22) Se sim, quais? Poderia descrevê-las?

23) O Programa de Educação Integral alterou o seu componente curricular em algum aspecto? (nome da disciplina, carga horária, programa/conteúdos, planejamento ...)

24) Se mudou, isso repercutiu na sua prática?

25) Sendo o Programa de Educação Integral uma política de ensino médio indicada atualmente como mobilizadora das melhorias nos resultados e índices educacionais do Estado, sua implantação na escola interferiu ou modificou sua forma de avaliar o aluno?

26) Se sim, como? Poderia descrever as mudanças mais relevantes no seu entender (no sentido positivo ou não)? Se não, por que?

27) Na sua opinião, o Programa de Educação Integral influenciou também mudanças na gestão da escola?

28) Se sim, poderia mencionar ou descrever as mudanças na gestão mais perceptíveis, aquelas que você observou como decorrente da implementação do Programa de Educação Integral na escola?

29) Se acha que o Programa de Educação Integral não influenciou mudanças na gestão da escola, teria alguma explicação ou motivo para isso?

30) Você acha que, para o professor, é viável atender o que determina esta política em relação ao seu trabalho docente? Por exemplo: O que você consegue atender? E o que não consegue?

31) Quais dificuldades você enfrenta na implementação desta política?

32) Para você, quais seriam as causas desses obstáculos?

33) Diante das dificuldades apresentadas, o que você faz? Como tenta resolver?

34) Estamos chegando ao final dessa entrevista... tem alguma coisa que você gostaria de falar para me ajudar a compreender melhor sobre a implantação dessas políticas de que falamos durante nossa conversa, e que foram implementadas na Escola nesta última década?

35) Há algo mais que gostaria de dizer sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola? Algum esclarecimento ou dúvida?

(Agradece a atenção e disponibilidade, reforça informações sobre os direitos de entrevistado; assina então, se ainda não o fez, o TCLE).

APÊNDICE B – QUADRO COM IDENTIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS

DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS NA ESCOLA SEVERINO FARIAS EM SURUBIM-PE.

IDENTIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA AOS PROFESSORES

PERGUNTAS DA PESQUISA	1) Como os professores de uma escola do agreste pernambucano descrevem as mudanças ocorridas no contexto escolar, advindas da implementação de políticas estaduais de educação, no último decênio?	1.a Como os professores descrevem a sua participação na implementação das políticas públicas educacionais em sua escola?	1.b Quais as mudanças descritas pelos professores como decorrentes da execução dessas políticas na escola, especialmente na sala de aula, quanto a: currículo, avaliação, prática docente, gestão?	2) A que os professores atribuem a instauração destas políticas?	3) Quais os obstáculos identificados pelos professores de uma escola pernambucana na efetivação destas políticas?	3.a Que estratégias foram utilizadas para superar estes obstáculos?
PERGUNTAS DA ENTREVISTA						
01) Como você tomou conhecimento sobre o Programa de Educação Integral?						
02) Você, como professor, foi consultado ou informado sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola?						
03) Caso não tenha sido consultado ou não tenha tido nenhum conhecimento anterior sobre o Programa de Educação Integral, você lembra como foi sua reação, na época, ao tomar conhecimento sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola?						
04) Que opiniões você lembra que o grupo de professores teve naquela época quanto ao Programa de Educação Integral?						
05) Você lembra de ter havido alguma discussão prévia na escola sobre a implantação do Programa de Educação Integral? Se sim, como foi essa discussão?						

06) Quem ou qual instância você acha que foi responsável pela implementação do Programa de Educação Integral na escola?								
07) Em sua opinião, por que foi implantado o Programa de Educação Integral na escola?								
08) Na sua avaliação a Escola precisava desta política? Poderia justificar a sua resposta?								
09) Você acha que foi importante para a escola a implementação do Programa de Educação Integral? - Poderia explicar sua opinião sobre isto?								
10) O que você acha que poderia contribuir para que a implementação fosse melhor efetuada?								
11) Você considera que teve alguma participação como professor na implementação do Programa de Educação Integral? Se sim, poderia dizer quais? Ou, se não, em que situações acha que poderia ter tido participação na implementação do Programa de Educação Integral na Escola?								
12) Você acha que seria necessária uma formação específica dos professores para a implementação desta política? Houve esta formação para professores?								
13) Se houve, você participou?								
14) Se participou... você pode falar mais sobre essa experiência? Por gentileza, descreva como foi essa formação.								
15) Para você, quais são os objetivos do Programa de Educação Integral como política estadual de ensino médio implementada na Escola?								
16) Em sua opinião esses objetivos foram/estão sendo alcançados?								

28) Se sim, poderia mencionar ou descrever as mudanças na gestão mais perceptíveis, aquelas que você observou como decorrente da implementação do Programa de Educação Integral na escola?							
29) Se acha que o Programa de Educação Integral não influenciou mudanças na gestão da escola, teria alguma explicação ou motivo para isso?							
30) Você acha que, para o professor, é viável atender o que determina esta política em relação ao seu trabalho docente? Por exemplo: O que você consegue atender? E o que não consegue?							
31) Quais dificuldades você enfrenta na implementação desta política?							
32) Para você, quais seriam as causas desses obstáculos?							
33) Diante das dificuldades apresentadas, o que você faz? Como tenta resolver?							
34) Estamos chegando ao final dessa entrevista... tem alguma coisa que você gostaria de falar para me ajudar a compreender melhor sobre a implantação dessas políticas de que falamos durante nossa conversa, e que foram implementadas na Escola nesta última década?							
35) Há algo mais que gostaria de dizer sobre a implementação do Programa de Educação Integral na escola? Algum esclarecimento ou dúvida?							

APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA D. CÉLIA

PERGUNTAS PARA DONA CÉLIA

- 1- A senhora foi diretora da escola por 15 anos, certo? O que a motivou em ser diretora por tanto tempo?
- 2- Tem acompanhado a história da escola nestes 40 anos. O que a senhora destaca como grandes momentos da escola?
- 3- Qual sua impressão sobre a implementação do programa integral na escola? O que considera como mudanças importantes?
- 4- Em sua opinião, por que foi implantado o programa integral na escola?
- 5- Na sua avaliação a Escola precisava desta política? Por quê? Justifique sua resposta.
- 6- Para a senhora, quais são os objetivos do programa integral como política estadual de ensino médio implementada na Escola?
- 7- Em sua opinião esses objetivos foram/estão sendo alcançados?
- 8- Hoje, sua principal atividade voluntária na escola é o coral, que existe já há 16 anos, certo? Qual a influência do programa integral na realização desta atividade?
- 9- Qual sua maior motivação para a organização do coral?
- 10- O que a senhora diria hoje aos alunos e professores da escola? Qual o conselho ou a mensagem que a senhora diria pra eles nos dias de hoje?

APÊNDICE D - PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM EDJANE

NOME:

FORMAÇÃO:

FUNÇÃO ATUAL?

FUNÇÕES QUE JÁ DESEMPENHOU?

HÁ QUANTO TEMPO NA REDE ESTADUAL?

1) Quem ou qual instância foi responsável pela implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias?

2) Como foi o processo de definição e implementação do Programa na Escola? A Escola foi indicada, houve consulta ou foi uma demanda da própria escola?

3) Em sua opinião, por que foi implantado o Programa Integral na Escola?

4) Na sua avaliação a Escola precisava desta política? Poderia justificar sua resposta?

5) O que você acha que poderia contribuir para que a implementação fosse melhor efetuada?

6) Para você, quais são os objetivos do Programa Integral como política estadual de ensino médio implementada na Escola?

7) Em sua opinião esses objetivos foram/estão sendo alcançados?

8) Se sim, quais os efeitos mais significativos da implementação do Programa de Educação Integral na Escola?

9) Se não, por que?

10) Quais dificuldades encontradas na implementação do Programa na Escola?

11) Para você, quais seriam as causas desses obstáculos? Como tentou resolver?

12) Há algo mais que gostaria de dizer sobre a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias?

AGRADECIMENTOS

Pedir uma cópia da Ata da Reunião com a comunidade escolar validando a aceitação.

APÊNDICE E - PERGUNTAS IR. MOREIRA:

1. A Escola Severino Farias surgiu de um desmembramento, foi uma continuação do Colégio Estadual Pio XII. Este, por sua vez, tomou este nome Estadual a partir da assinatura de um convênio entre os Irmãos Maristas e o Estado, certo? Em que ano foi assinado este convênio?
2. Existe cópia desse convênio?
3. O convênio foi celebrado entre que partes?
4. Lembra o que definia esse convênio? Responsabilidades do Estado e da congregação?
5. Por que foi quebrado esse convênio?
6. Quais as implicações, as consequências do rompimento desse convênio?
7. Gostaria de dizer mais alguma coisa que possa me ajudar a realizar a pesquisa, compreendendo os impactos das políticas no contexto escolar?

APÊNDICE E – QUADRO DE DUPLA ENTRADA

Perguntas	A	B	C	D	E	F	G	H
Foi consultado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A Escola precisava do Programa	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
A implantação do Programa foi importante pra Escola	Em parte	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Em parte
Você teve participação na implementação do Programa	Não	Sim	Sim	Não	Sim	-	Não	Não
Houve formação sobre o Programa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Você participou da formação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Mudou sua prática pedagógica	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
Mudou o currículo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mudou sua disciplina	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Mudou a avaliação	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Mudou a gestão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Consegue atender às demandas do Programa	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Em parte	Sim	Sim

APÊNDICE G – QUADRO CATEGORIAL COM AS TEMÁTICAS

DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA DA EREM SEVERINO FARIAS – SURUBIM/PE Lúcia de Fátima Farias da Silva - UEPB – PPGFP									
	Temáticas	A	B	C	D	E	F	G	H
	Favorável	X	X		X	X			
	Desfavorável			X			X	X	X
	Fez seleção no primeiro ano		X	X	X	X	X		
	Exigências / cobranças	X	X	X	X	X			
	Flexibilização	X		X		X			
	Perdendo a referência			X	X				
	Crítica da sociedade	X		X					
	Melhorar resultados	X 2		X 2	X 2	X	X		X
	Dar condições	X 2							X 2
	Perdas da escola	X	X	X 2			X 2		
	Discussão e planejamento conjunto	X		X				X	
	Equipe integrada / vestir a camisa	X		X	X				
	Medo do novo		X					X	
	Surpresa			X 2			X		
	Rejeição	X	X	X 3	X 2		X	X	X
	Opiniões contraditórias / preconcebidas		X				X	X	
	Estrutura		X		X		X 2		X
	Começar no fundamental		X 2		X				
	De cima pra baixo			X 2	X		X		
	Escola dividida			X 3	X 3	X	X 2		X
	(-) não precisava do programa			X 3	X				
	(+) aumento da carga horária	X 2	X	X 2		X		X	
	(+) formação do professor			X	X 4				
	(+) Gratificação / salário / atrativo financeiro	X 4		X	X	X		X	X
	(+) aulas de laboratório		X	X		X			
	(-) falta de liderança / coord. pedagógica			X	X 4				
	(-) escola grande			X	X 2	X	X		
	(+) Mais tempo na escola com atividades extracurriculares	X 3							X 4
	(-) aceitação de contratados	X			X 2				
	Professor com várias disciplinas	X			X				
	(+) mais conteúdos	X 2			X 2				
	(+) redução de alunos facilita o trabalho do professor / favorece a qualidade / selet		X		X 2				X
	(+) professor busca melhorar / atitude do	X	X						

	professor								
	(+ -) monitoramento – sofrimento para os professores/ momento avaliativo, de reflexão /feito pela escola	X		X	X				
	(o) mudanças sucessivas no currículo		X			X			
	(-) Hoje, alunos mais dispersos		X			X			
	(-) Escola não era avaliada				X				
	(-) resultados ruins				X 3				
	(+) maior controle no início				X				
	(-) dificuldades para o professor estudar				X				
	(-) decisão tomada fora da escola			X					
	(+) compara com outras situações				X				
	(+) equipe completa do programa				X				
	(-) arranjos / soluções arranjadas				X				
	(-) falta trabalho da biblioteca				X				
	(o) segregar alunos para equalizar e melhorar resultados				X				
	(o) escola integral – real X farsa				X				
	(-) prova fácil do saepe				X 2				
	(-) conveniente para o professor e não conveniente para o aluno				X				
	(+) sugestões para melhorar a escola integral				X				
	(o) prioridade para português e matemática				X				
	(+) acréscimo de disciplinas				X				
	(-) falta de profissionais para as novas disciplinas				X				
	(-) falta trabalho conjunto				X				
	(-) disciplinas são trabalhadas por professores sem habilitação				X				
	(-) afere-se só resultado de português e matemática				X				
	(-) cada um faz o seu				X				
	(-) processo de avaliação baseado em aplicação de prova				X				
	(-) precisa discutir os resultados e as questões, erros e acertos, de uma prova				X				
	(+) necessidade de trabalhar avaliação com professores				X				
	(+) mapeamento				X				
	(+) meta de todas as escolas serem integrais					X			

(-) a escola perdeu								X		
(+) identidade própria								X		
(+) alunos já sabem do funcionamento da escola integral (não é mais novidade)								X		
(+) adequação do público à escola integral								X		
(+) preparação para a universidade								X		
(o) mudança do foco da escola								X		
(o) mudança do perfil do público atendido								X		
(+) atividades que priorizam o protagonismo								X		
(+) atividades mais opinativas								X		
(+) debates, discussão de ideias								X		
(+) projeto de desenvolvimento econômico exigia trabalhadores com domínio em outra língua								X		
(-) antes, língua estrangeira era complementar								X		
(+) valorização da língua estrangeira								X		
(+) escolas oferecem duas línguas estrangeiras								X		
(+) Programa Ganhe o mundo								X		
(+) Núcleos de língua								X		
(+) maior incentivo ao estudo de língua estrangeira								X		
(o) formação do futuro trabalhador								X		
(+) novo status em sala de aula: disciplina tão importante quanto as outras								X		
(+) no integral, assume outro status								X		
(+) visão da língua estrangeira pelo aluno: ele sabe que é importante								X		
(+) programa exige desempenho superior								X		
(+) maior exigência do programa								X		
(+) exigência do conhecimento do professor								X		
(-) língua estrangeira pouco valorizada na escola regular								X		
(-) avaliação também menos exigente								X		
(+) no integral aluno se interessa mais								X		
(+) disputa por vagas no ganhe o mundo								X		
(+) avaliação mais exigente								X		
(+) mudança do perfil da disciplina								X		

(o) pensar no aluno e no professor									X
(-) parecendo uma bomba									X
(-) assume responsabilidades da família									X
(-) preocupação com o futuro									X
(-) alunos que trabalham									X
(+) escola integral favorece maior aprendizagem									X
(-) não houve mudança									X
(-) continuo fazendo do mesmo jeito									
(+) inclusão de disciplinas									X
(-) vê dificuldade em português e matemática									X
(+) começar pelo professor									X
(+) mais tempo para o professor									X
(+) mais capacitação									X
(+) mais diálogo									X
(+) pensar também no aluno									X
(+) atendimento psicopedagógico									X
(o) compara com a escola regular									X
(o) mais barato aluno na escola que jovem na rua									X
(-) previsão catastrófica									X
Precário material humano, pedagógico e estrutural	X 2								
Mais tempo / aat na escola	X								
(-) desarrumação da vida profissional de alguns			X						
(o) atingir metas			X						
(-) precisava melhorar seu trabalho			X 2						
(-) não havia demanda suficiente para mais uma escola integral			X						
(-) situação de sofrimento			X						
(-) falta de planejamento dos transportes			X						
(-) falta de opção para o aluno			X						
(-) limites da escola / recusa de alunos			X						
(o) adaptação ao sistema			X						
(-) a memória esquece			X						
(+) filosofia do programa			X 2						
(+) busca da autoafirmação			X						
(-) transição difícil			X						
(+) mostrar que somos uma só escola			X						

(+) busca do equilíbrio			X					
(-) desafio de manter a escola unida			X					
(+) aumento de disciplinas curriculares			X					
(+) perfil do aluno			X 2					
(+) aluno protagonista			X					
(+) afetividade			X					
(+) pedagogia da presença			X					
(-) poucas formações			X					
(-) livre – ficar solto			X					
(-) risco de perder avanços alcançados			X					
(+) aumento de disciplinas			X					
(+) mudança nos conteúdos			X					
(o) mudanças vieram juntas			X					
(+) nível mais elevado	X							
(+) melhor aproveitamento comparativamente à escola regular	X							
(+) Prioriza Saep e ENEM no terceiro	X							
(+) Mudou metodologia (+) trabalho em grupo (+) chamada ao quadro (+) atuação do aluno	X							
(+) acompanhamento	X							
(-) polêmica		X						
(+) maior dedicação do aluno na escola integral		X 2						
(+) mais disciplina		X						
(+) ambiente selecionado		X						
(+) formação profissional do aluno		X						
(+) tecnologia		X						
(+) currículo pré-definido		X						
(O) Base de conteúdos é a mesma		X						
(+) No início, alunos mais receptivos		X						

APÊNDICE H – QUADRO COM IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO

DA ESCOLA REGULAR À ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA DA EREM SEVERINO FARIAS – SURUBIM/PE

**Lúcia de Fátima Farias da Silva
UEPB – PPGFP**

IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	PROFESSORES
Implantação	Adesão	Houve consulta	Todos responderam não
		De cima pra baixo	C, D, F
		Reunião	C, E, F
		Opiniões contraditórias	A, B, G
		Medo do novo	B, G
		Estrutura	B, D, F, H
		Escola grande	D, E, F
	Pontos de vista	Não precisava	C, D, F, H
		Favorável	A, B, D, E
		Desfavorável	C, F, G, H
		Fez seleção no 1º ano	B, C, D, E, F
		Surpresa	C, F
		Seletividade / redução de alunos favorece qualidade / perfil do aluno	B, D, H
		Crítica da sociedade	A, C
	Rejeição	A, B, C, D, F, G, H	
	Expectativas	Atrativo financeiro / salário / gratificação	A, D, E, G, H
		Melhorar resultados	A, C, D, F, G, H
		Aumento de carga horária	A, B, C, E, G
		Mais formação para professor	C, D
	Perdas da escola	Identidade	F
		Número de alunos, cursos, ensino fundamental	A, B
		Educação especial	C, F
		Normal médio	C, F
		NEL	C, F
		Professores foram realocados	C, F
		Escola dividida	C, D, E, F, H
	Consolidação	Exigências	Cobranças
Monitoramento			C, D, A
Discussão e planejamento conjunto			A, C, G

		Vestir a camisa	A, C, D	
		Aulas de laboratório	B, C, E	
		Mais conteúdos	A, D	
		Alinhamento com o programa	C, D	
	Flexibilização	Perdendo a referência	A, C, D	
		Falta liderança pedagógica	C, D	
		Alunos mais dispersos	B, E	
		Flexibilização do programa	A, C, E	
			A Escola se sente livre	C
			Aceitação de contratos	A, D
Professores com mais de uma disciplina			A, D	
Formação de professores			A,C,D	
Mudanças		Prática pedagógica	A,B,C,F,G	
		Currículo	A,B,C,D,E,F,G, H	
		Componente	A,C,D,E,F,G	
		Avaliação	A, B, E, F, G	
Perspectivas	Sugestões	Atividades extracurriculares	A, H	
		Começar no fundamental	B, D	
	Carências a serem atendidas	Mais investimentos	A	
		Mais formações	A, C	
		Dar condições	A, H	
		Melhorar estrutura	A	
		Equipe completa	D	
		Atender às especificidades	F	
		Professor específico por disciplina	A	

APÊNDICE I – PERGUNTAS PARA ENTREVISTA DE KARLA

PERGUNTAS PARA KARLA

- 1- Você foi a diretora responsável pela implantação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias. Quais as providências e atividades que precisaram ser realizadas imediatamente após a implantação do Programa na Escola?
- 2- Quais as principais dificuldades, quanto à gestão, enfrentadas nesse período? (Já falamos da questão da polêmica da implantação, rejeição de alguns e da escola dividida).
- 3- Como contornou essas dificuldades?
- 4- Há alguma coisa que queira dizer, ainda não dita, sobre o período da sua gestão e a implantação do Programa, que possa ajudar na elucidação do problema considerado nesta pesquisa?
- 5- O que você diria hoje aos alunos e professores da escola? Qual o conselho ou a mensagem que você diria pra eles, após quase oito anos de implantação do Programa na Escola?

APÊNDICE J – MEMORIAL DA ESCOLA

**MEMORIAL DA ESCOLA SEVERINO
FARIAS**

Retalhos de uma história



Lúcia de Fátima Farias da Silva

INTRODUÇÃO

Este relato memorial é o produto de uma pesquisa desenvolvida dentro do Mestrado Profissional em Formação de Professores, curso oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja dissertação “De Escola regular a Escola de Referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim/PE” foi defendida e aprovada em dezembro de 2017.

Este texto se constitui num arquivo de memórias da vida institucional da Escola Severino Farias, que demanda constante atualização, pois o tempo e a vivência fornecem continuamente os fatos e histórias que alimentam os relatos históricos. Optamos, inicialmente, pela composição do memorial a partir da utilização de pedaços dos depoimentos das pessoas entrevistadas: D. Célia, Ir. Moreira e Karla, que protagonizaram os momentos de gênese da Escola, além de partes do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pensado no coletivo apesar de escrito por poucas mãos, e de fragmentos de matérias e Decretos publicados no Diário Oficial de Pernambuco. São eles que contam a história da Escola Severino Farias, aqui produzida como uma colcha de retalhos costurados com nossas intervenções. Ao acrescentar no título desse livreto “Retalhos de uma história”, quero também fazer uma referência à nossa cultura local, que valoriza as feiras livres onde, pedaços, sobras, tiras de pano que chamamos de “retalhos”, são vendidos nos bancos da nossa “feira do loré”, muito típica da cidade de Surubim, onde está localizada a EREM Severino Farias.

Surubim está situada no Agreste pernambucano, microrregião do Alto Capibaribe, com uma população estimada de 64.373 pessoas habitantes (IBGE/2017), com uma densidade demográfica (2010) de 231,42 hab/ km², uma área territorial de 253km², e altitude de 394 m; distante 124 km do Recife, capital do Estado, apresentando clima semiárido quente, com uma temperatura média anual de 25°C. A precipitação pluviométrica é de 660mm, e os meses mais chuvosos são os de maio e junho. Pertence às bacias hidrográficas dos rios Capibaribe e Goiana e sua vegetação em muitos locais se assemelha à caatinga, suas árvores se defendem das secas prolongadas por meio da queda sazonal das folhas.

Com características predominantemente agropecuárias, o município de Surubim tem modificado seu perfil econômico em vista do declínio da cultura algodoeira e da agricultura de subsistência, passando a ter fortalecido o setor terciário, de comércio e serviços. Próximo ao polo de confecções do agreste, o município vê a proliferação de indústrias de confecções e fábricas de pronta entrega, tendo um número cada vez maior de pessoas que vendem e

produzem vestuários confeccionados em geral artesanalmente em fabricos de fundo de quintal, quando não em fábricas já estruturadas.

Historicamente, Surubim desempenha um papel de polo regional econômico e de serviços de saúde e educação. Hoje, possui um Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece diversos cursos de graduação, pós-graduação e técnicos em nível médio. No que se refere aos cursos técnicos de nível médio, estes são também oferecidos pela Escola Técnica Estadual (ETE) Antonio Arruda de Farias, nas modalidades subsequente⁶⁰ e integrado⁶¹. Há mais quatro escolas estaduais e três escolas particulares que ofertam ensino médio na cidade. Já a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais são oferecidos tanto por escolas da rede privada como da rede municipal. A Escola Severino Farias está inserida nesse contexto, e tem uma história que é contada, resumidamente, nas próximas páginas.

1. AS ORIGENS

A Escola Severino Farias não costumava ter comemorado o dia do seu aniversário porque não havia consenso quanto à data da sua criação. Convencionou-se que o marco inicial da existência da Escola seria o Decreto 3.942 do dia 18 de fevereiro de 1976 publicado no Diário Oficial (D.O.) de 19 de fevereiro de 1976, em que surge a Escola Estadual Severino Farias a partir da red denominação do Colégio Estadual Pio XII, conforme Figura 1, abaixo.

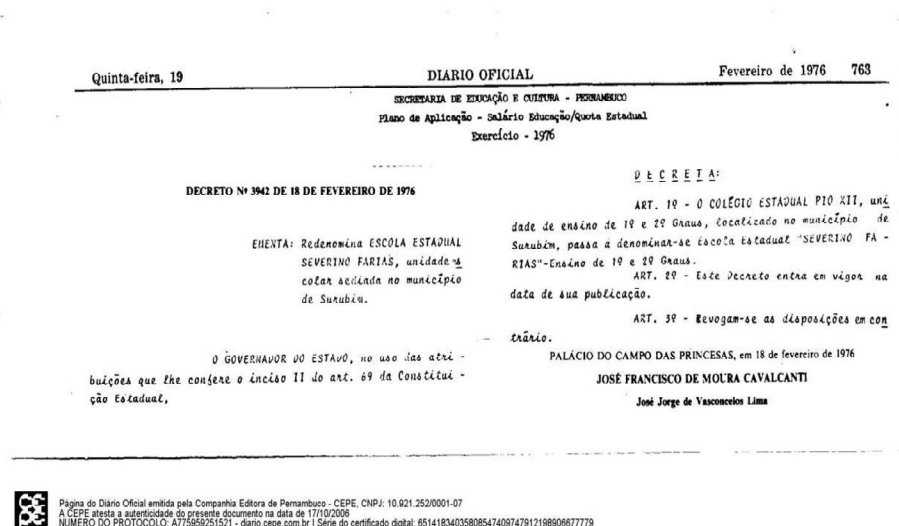


Figura 1 – Decreto 3.942/1976 – Redenomina Escola Estadual Severino Farias (PERNAMBUCO, 1976).

⁶⁰ Modalidade de ensino profissional que oferece curso técnico aos jovens que já terminaram o ensino médio.

⁶¹ Modalidade de ensino que integra a formação geral com a formação técnica voltada aos egressos do ensino fundamental.

Porém, como expresso no Decreto 3.942 de 18/02/1976, a denominação Escola Estadual Severino Farias passou a ser a nova designação do Colégio Estadual Pio XII, uma escola já existente desde 6 de janeiro de 1970, data da publicação do Decreto 1.859, de 5 de janeiro de 1970, que cria o Colégio Estadual Pio XII, conforme recorte do Diário Oficial (D.O.), na Figura 2, abaixo.

86 Terça-feira, 6

DIÁRIO OFICIAL

Janeiro de 1970

DIÁRIO DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 1879, DE 5 DE JANEIRO DE 1970

EMENTA: — Cria o Colégio Estadual Pio XII e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso de suas atribuições, tendo em vista expediente encaminhado pela Secretaria de Educação e Cultura.

D E C R E T A:

ART. 1º — É criado o Colégio Estadual Pio XII, com a finalidade de ministrar o Ensino Médio de 1º e 2º ciclos.

§ 1º — O Colégio Estadual Pio XII funcionará, provisoriamente, em prédio pertencente à Paróquia de Surubim, situado naquele Município.

§ 2º — O Colégio Estadual Pio XII funcionará em três turnos de acordo com as normas legais e regulamentares aplicáveis, observadas ainda as cláusulas do Convênio celebrado entre a Secretaria de Educação e Cultura, a Prefeitura de Surubim e a Paróquia do mesmo Município.

ART. 2º — O Colégio Estadual Pio XII quanto aos currículos, obedecerá às Resoluções 12 e 13, de 2.12.1964, baixadas pelo Conselho Estadual de Educação e devidamente homologadas pelo Secretário de Educação e Cultura.

ART. 3º — Enquanto não for aprovado o Regimento previsto no art. 43, da Lei 6024, de 25.10.1967, o Colégio Estadual Pio XII reger-se-á pelo "Regimento dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino — Setor Secundário — Não enquadrado no Tipo Padrão".

ART. 4º — O presente Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ART. 5º — Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DOS DESPACHOS DO GOVERNO DE PERNAMBUCO, em 5 de janeiro de 1970.

NILO DE SOUZA COELHO

Roberto de Magalhães Melo



Página do Diário Oficial emitida pela Companhia Editora de Pernambuco - CEPE, CNPJ: 10.921.252/0001-07
A CEPE atesta a autenticidade do presente documento na data de 08/11/2006
NUMERO DO PROTOCOLO: A51952719949 - diario.cepe.com.br | Série do certificado digital: 65141834035808547409747912198906677779

Figura 2 – Decreto 1859 de 06/02/1970. Cria o Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

A criação do Colégio Estadual Pio XII foi um fato amplamente divulgado no Diário Oficial do Estado, no início de 1970, tendo como manchete na primeira página do dia 06 de fevereiro de 1970, o título: Novo Colégio em Surubim. Também No D.O. do dia 17 de março de 1970, podemos encontrar matéria relacionada à oficialização do Colégio Estadual Pio XII, de Surubim, com suas características de funcionamento, conforme os recortes contidos nas Figuras 3 e 4, a seguir:

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DE PERNAMBUCO

ANO XLVII — N.º 4

RECIFE — TERÇA-FEIRA, 6 DE JANEIRO DE 1970

NÓVO COLÉGIO EM SURUBIM

O Governador Nilo Coêlho, em despacho com o Secretário de Educação, Professor Roberto Magalhães Melo, assinou decreto ontem, criando o Colégio Estadual Pio XII, com capacidade para 500 alunos e funcionando no prédio da Paróquia de Surubim.

O nóvo estabelecimento de ensino terá seus serviços administrativos adstritos à Prefeitura Municipal daquela cidade, ficando a cargo do Governo do Estado o corpo

docente e as demais responsabilidades próprias.

Na mesma ocasião, o Chefe do Executivo estadual firmou ato extinguindo a Comissão Executiva de Programas Especiais de Educação de Pernambuco e passando à responsabilidade da Assessoria de Programação e Orçamento, da Comissão Coordenadora da Secretaria de Educação e Cultura, o acervo e as tarefas remanescentes da entidade extinta.

Figura 3 – DO do dia 06/02/1970- Divulgação da criação do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

Diário Oficial

ESTADO DE PERNAMBUCO

ANO XLVII — N.º 62

RECIFE — TERÇA-FEIRA, 17 DE MARÇO DE 1970

SURUBIM RECEBEU NO DOMINGO NOVOS FATÔRES DE PROGRESSO

Surubim viveu no domingo um dia que ficará assinalado como um marco de seu progresso, resultante do esforço despendido pelo Governo do Estado para proporcionar ao povo daquele município do agreste pernambucano melhores e mais amplas condições educacionais e de assistência às atividades agropastoris, com a oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII, a inauguração do prédio da Sociedade de Criadores; e o encerramento da XVI Exposição Regional de Animais.

Representando o Governador Nilo Coêlho — impedido de comparecer às solenidades por motivos de altos interesses do Estado — os Secretários Osvaldo Coêlho, da Fazenda, Roberto de Magalhães Melo, de Educação e Cultura; e Antônio Santiago Pessoa, de Agricultura, presidiram no domingo a inauguração de obras prioritárias ao desenvolvimento regional, dentro do programa de ação do Governo Nilo Coêlho, que a si mesmo impôs a meta de administrar com os olhos postos no Interior.

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

Com a oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII, em solenidade presidida pelo Secretário de Educação e Cultura, Professor Roberto de Magalhães Melo, o Governo estadual incentiva cerca de 2 mil estudantes do curso secundário, que serão beneficiados com o funcionamento das novas e modernas instalações daquele educandário mantido pela SEEC, em convênio com a Prefeitura de Surubim.

Após a solenidade, foi oferecido um almoço às autoridades e convidados presentes, ocasião em que o Prefeito daquela cidade, Monsenhor Ferreira Lima, prestou contas quanto aos trabalhos realizados em seu primeiro ano de administração, destacando a transformação do Ginásio Pio XII em Colégio Estadual, "graças à colaboração e integral apoio do Governador Nilo Coêlho e do seu Secretário de Educação, Professor Roberto de Magalhães Melo, possibilitando aos jovens de Surubim a garantia de ensino gratuito e a solução de um problema fundamental: a educação da juventude".



Página do Diário Oficial emitida pela Companhia Editora de Pernambuco - CEPE, CNPJ: 10.921.252/0001-07
A CEPE atesta a autenticidade do presente documento na data de 08/11/2006
NÚMERO DO PROTOCOLO: 0.4747645037728 - diário.cenac.com.br | Série do certificado digital: 65141834035808547406747012198906677770

Figura 4 – D.O. de 17/03/1970 - Referência à oficialização do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1970).

O Colégio Estadual Pio XII foi criado, tendo em vista a celebração de um convênio, no final de 1969, entre o Estado, a Paróquia de São José de Surubim e o Município de Surubim, descrito pelo Irmão Moreira, em entrevista realizada na residência dos Irmãos Maristas, em Surubim, no dia 04 de outubro (Dia de São Francisco e da Ecologia) de 2017, da seguinte forma:

Era um convênio que, na verdade, a Paróquia representava o Pe. Ferreira Lima e a gente, a Congregação Marista, a Prefeitura se comprometia com algumas obrigações e o Estado se comprometia com o fornecimento do professorado. [...] O Colégio era chamado naquele tempo Colégio Estadual Pio XII. Não tinha o nome Marista não, mas a obrigação era de seguir a filosofia marista. (Ir. Moreira, 2017)

Em algumas matérias do Diário Oficial de Pernambuco, encontramos menção ao referido convênio, como podemos observar na Figura 5, a seguir:



Diário Oficial

ESTADO DE PERNAMBUCO

ANO XLVII — N.º 60 RECIFE — SABADO, 14 DE MARÇO DE 1970

Governador Inaugura Amanhã Diversas Obras em Surubim

O Governador Nilo Coêlho estará amanhã em Surubim, acompanhado dos Secretários Osvaldo Coêlho (Fazenda), Antônio Santiago Pessoa (Agricultura), Roberto Magalhães Melo (Educação) e Luiz Augusto Fernandes (Coordenação Geral), para um dia repleto de inaugurações de obras, começando pelo Trevo Rodoviário daquela cidade e pelas 100 casas ali construídas mediante acôrdo com a COHAB-PE.

Em Surubim, o Chefe do Executivo pernambucano procederá também à oficialização, pelo Estado, do Colégio Pio XII e presidirá a solenidade de encerramento da XVI Exposição de Animais, iniciada quarta-feira última, naquele Município.

Em convênio celebrado com a Prefeitura, a Secretaria de Transportes e Comunicações aplicou ... NCr\$ 300 mil nas obras do Trevo Rodoviário, que incluem a construção de um logradouro e a ligação da PE-5 com o centro urbano, através de um trecho pavimentado, que mudará completamente a visão panorâmica da cidade.

COLÉGIO

Cerca de 2 mil estudantes do Curso Secundário serão beneficiados com o funcionamento das novas e

modernas instalações do Colégio Pio XII, que foi submetido a reformas pela Prefeitura Municipal, com quem a Secretaria de Educação assinou, recentemente, um convênio para manutenção desse estabelecimento de ensino dirigido pelos Irmãos Maristas. A medida visa à ampliação da rede de ensino médio no referido Município.

O prédio do Colégio Pio XII dispõe de novas salas de aula (6), quadras para a prática de desportos e biblioteca, dentre outros melhoramentos.

OUTRAS REALIZAÇÕES

As 17,30 horas será encerrada festivamente a Exposição de Animais — certame promovido pela Secretaria de Agricultura do Estado, Sociedade dos Criadores de Surubim e Delegacia Regional do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário.

A Prefeitura de Surubim programou para o mesmo dia a inauguração do prédio da Sociedade de Criadores e da Exposição de Mosaico Aerofotográfico, trabalho realizado pela Aeronáutica. Na mesma oportunidade, será exibido o projeto de pereneização do rio Capibaribe, que beneficiará sobremaneira aquela comunidade.

Ensino Secundário Unificado

O Professor Edison Rodrigues de Lima, Diretor do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação e Cultura, afirmou que no presente ano letivo todos os currículos das diversas matérias estarão unificados e que a rede de ensino secundário oficial matriculou 58.909 alunos, em suas 73 unidades de ensino, devendo o Estado aplicar a quantia de NCR\$... 22.176.800.00, equivalente a 29% das verbas destinadas à Educação.

"A unificação dos programas veio dar maior dimensão ao ensino médio de Pernambuco" — continuou. "Ao contrário do que se possa pensar, os currículos de nossas escolas não foram modificados, mesmo porque isso seria da competência do Conselho Estadual de Educação. O que fizemos foi unificá-los quanto às matérias optativas, e, principalmente, quanto à carga horária de cada disciplina. Para isso, procuramos tomar por base a finalidade de cada curso".

"Talvez nem todos saibam que havia certas anomalias na organização

Figura 5 – D.O. de 14/03/1970 - Referência à assinatura recente do convênio (PERNAMBUCO, 1970).

O convênio celebrado entre Estado, Paróquia e Município de Surubim para dar sustentação à criação do Colégio Estadual Pio XII, funcionou, na prática, como uma transformação do anterior Colégio Pio XII, uma instituição privada, dirigida pelos Irmãos Maristas desde sua fundação em 17 de abril de 1960, em uma escola pública estadual, portanto gratuita. Apesar de não termos localizado uma cópia desse convênio, encontramos alusões ao mesmo tanto nas matérias do D.O. pesquisadas, como, no livro “Episódio histórico de Surubim: desapropriação do Colégio Pio XII: nossa resistência e anulação do Ato”, um livro escrito pelo Dr. José Nivaldo, membro da Academia Pernambucana de Letras e médico em Surubim, especialmente para contar o episódio que acabou por ocasionar o surgimento da Escola Severino Farias. Diz o autor:

No convênio assinado pela Paróquia, a Prefeitura e o Estado, ficou estabelecido que a Direção do Colégio seria sempre exercida por um membro da própria Congregação Marista (NIVALDO, 2007, p.18).

Também o Ir. Moreira, em sua entrevista, mencionou:

Tinha na cláusula do convênio que a direção do colégio teria que ser sempre marista. Tinha nesse convênio assim. Foi aí onde nós tivemos a possibilidade de lutar pela manutenção do colégio porque o governo não podia tirar dos maristas a direção. (Ir. Moreira, 2017)

A insistente referência à cláusula que garantia a direção do Colégio aos Maristas justifica-se pelo fato de o Estado ter publicado o Ato de nomeação de Célia de Farias Arruda, diretora do Colégio Estadual Pio XII, no D.O. do dia 03 de maio de 1975, coincidentemente data do aniversário natalício da professora nomeada, conforme Figura 6:

2168	Sábado, 03	DIARIO OFICIAL	Maio de 1975
ATOS DO DIA 02 DE MAIO DE 1975			
<p>O Exmo. Sr. Governador do Estado, assinou os seguintes Atos: N. 1311—O Governador do Estado, no uso de suas atribuições, tendo em vista proposta do Secretário de Educação e Cultura, resolve designar o Professor contratado Célia de Farias Arruda, matrícula n. 54.535, para a função de Diretor o Colégio Estadual Pio XII, do município de Surubim.</p>			

Figura 6 – D.O. de 03/05/1975 - Nomeação de Célia de Farias Arruda diretora do Colégio Estadual Pio XII (PERNAMBUCO, 1975).

De acordo com Nivaldo (2007, p.24), a vacância do cargo de diretor do Colégio Estadual Pio XII deu-se pela transferência do Ir. Antonio Aguiar para o Colégio Marista de

Maceió (AL), sendo substituído no cargo de diretor, pelo Ir. José Moreira de Freitas, por designação do Provincial, de acordo com o convênio anteriormente mencionado. Este fato foi devidamente comunicado ao Secretário de Educação do Estado, o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima por meio de uma carta do Ir. Antonio Aguiar e de um ofício encaminhado pelo Provincial Marista. Neste ofício, transcrito por Nivaldo (2007), temos o seguinte trecho:

[...] Na mesma data e sessão, em obediência aos termos do convênio que pauta nossa atividade educacional, na direção do Colégio Estadual Pio XII, foi indicado para substituir o Ir. Antonio Aguiar, o Ir. José Moreira de Freitas, que vinha exercendo com proficiência, as funções de vice-diretor do Colégio Estadual Pio XII e de diretor do curso noturno do mesmo Colégio. (NIVALDO, 2007, p.24)

Contudo, não houve publicação da Portaria que confirmasse oficialmente o Ir. Moreira como diretor do Colégio Estadual Pio XII, ainda que, na prática, o Colégio tenha continuado a funcionar normalmente sob sua direção. Apesar de ter sido tranquilizado pelo próprio governador do Estado que, quando procurado, disse-lhe: “Vá rezar, não se preocupe” (NIVALDO, 2007, p.26), palavras confirmadas pelo próprio Ir. Moreira em sua entrevista, a Professora Célia Arruda é quem foi designada para ocupar a direção do Colégio, conforme já mencionado. Considerando a conjuntura política municipal naquela época, o Ir. Moreira relata o seguinte:

Então o terreno estava favorável para o lado oposto ao Mons. Luiz Ferreira Lima. E eles, então, foram ao governador pedir para trocar a direção do Colégio entregando a direção do Colégio a um parente de Antonio Farias que era justamente a D. Célia Farias. Então, o governador desconhecendo o convênio, como disse ele mesmo que desconhecia, que não sabia, desconhecendo o convênio, nomeou a D. Celia Farias para ser a diretora do Colégio. E colocou no Diário Oficial. (Ir. Moreira, 2017)

A influência da política partidária, no município e estado, foi também referida pela Professora Célia de Farias Arruda, aqui designada muitas vezes por D. Célia, que nos concedeu duas entrevistas para essa pesquisa, uma no dia 06 de junho de 2016, e outra no dia 26 de junho de 2017⁶². Ela comenta:

Severino Farias, meu tio, muito ligado a Miguel Arraes, depois entrou Antônio Farias que era filho de Severino Farias, que, inclusive eu fui... foi na época em que ele era prefeito do Recife, que eu fui nomeada diretora da escola. (Entrevista 1 - D. Célia, 2016)

⁶² A primeira entrevista, realizada no dia 06 de junho de 2016, passará a ser, a partir de agora, designada como Entrevista 1, e a segunda entrevista, realizada no dia 26 de junho de 2017, chamada Entrevista 2.

Quando perguntada por quem foi indicada para a direção do Pio XII, respondeu:

Por Antonio Farias que era prefeito do Recife naquela época... foi um pedido pra Moura Cavalcante,[...] era governador na época. Inclusive Antonio Farias foi prefeito biônico, não era? Tinha esse nome. Quem nomeou ele foi Moura Cavalcante. E foi ele... eu me lembro tanto, uma vez... Nilton Mota aqui em casa me disse assim: tu queres ser diretora do Estadual?... Suiu assim, uma conversa assim, doida. E eu, parece que estava doida, disse sim, que queria (risos). Ôche, quem disse que eu dava pra aquilo. E eu fiquei sozinha, abandonada. Ninguém me dava o menor apoio... mas não quero falar nessas coisas não. Eu estou aqui bem, graças a Deus. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017)

Por conseguinte, a nomeação de D. Célia como diretora do Colégio Estadual Pio XII deflagrou uma série de reações, a começar pela atitude do Ir. Moreira, respaldado pela maioria da comunidade local e regional, e por amigos e lideranças ligadas ao Mons. Luiz Ferreira Lima, líder político e fundador do Colégio Pio XII. Sobre esse momento, o Ir. Moreira relata:

O Colégio era tomado por uma questão política. Não era por falta de eficiência não. Naquele tempo o Colégio estava com 2.100 alunos. A gente tinha três turnos: manhã, tarde e noite. Aí, quando nós vimos no Diário Oficial, a notícia... Aí D. Célia veio trazer o Diário Oficial pra me mostrar, e disse-me que vinha assumir. Veio ela e juntamente com uma amiga, a professora Yara. Então eu respondi a D. Célia o seguinte ponto: D. Célia, eu lhe entregarei a direção do Colégio no momento em que as partes convenientes decidirem juntas, mas somente por nomeação do governador, eu não entrego. Ela disse: mas eu estou com o Diário Oficial. Eu disse: mas não é legal, esse Diário Oficial está errado. Essa nomeação não pode ser porque existe um convênio, e o convênio diz que a direção é dos Irmãos Maristas. E eu não vou lhe entregar o Colégio. Agora, se, as partes convenientes, que seria a paróquia representando o Mons. Ferreira Lima, os Maristas e a Prefeitura, fizerem parte da discussão, eu lhe entregarei o Colégio com festa. Fora disso, eu não entrego. Pode voltar que eu não entrego. E ela voltou. E no dia seguinte, ou um dia depois, veio o emissário do governo da Secretaria de Educação para dar posse novamente. Ele disse: nós vimos cumprir o ato do governo de nomeação da professora Célia Arruda. Eu respondi: eu não entrego. Porque o Colégio é de convênio. O Colégio não é puramente estadual. O Colégio é de convênio. E ele disse: mas o senhor tem que entregar. Para dar continuidade o ato do governo. [...] Mas agora tem que entregar. Eu disse: eu não entrego a não ser a força. E nesse momento, o Ir. Bernardo, velhinho lá, entrou rapidamente e sentou-se, assim meio nervoso, e disse: aqui só entra se for por cima do meu cadáver. Só se passar por cima do meu cadáver aqui na entrada desse Colégio. Ficarei na entrada ali... E aí, claro, aquilo dá aquela coragem maior de a gente.... não é. (Ir. Moreira, 2017)

Também D. Célia refere-se ao episódio da recusa de Ir. Moreira em entregar a direção do Colégio Estadual Pio XII:

Porque não cheguei nem a... quando eu chegava lá pra tomar posse... Não. Pode não. Olhe aqui os papéis. Está escrito aqui no convênio: só pode ser

nomeada uma pessoa da comunidade marista. [...] Eu não sei se fui mais de uma vez. (Entrevista 1 – D. Célia, 2016).

A partir daí, várias ações foram desencadeadas⁶³ sem que se chegasse a um consenso, e já se vislumbrando a possibilidade de divisão dos alunos, dependendo da vontade dos pais, em duas escolas: o Colégio Estadual Pio XII, a funcionar no prédio cedido pelo município onde estava instalada a Escola Ana Faustina, sob a direção de D. Célia, e o Colégio Pio XII, Marista e privado, que voltaria a funcionar, no próprio prédio, sob a direção do Ir. Moreira. Entrementes, foi publicado o Decreto nº 3.029, de 08 de agosto de 1975, declarando de utilidade pública para fins de desapropriação do imóvel situado no município de Surubim, onde funcionava o Colégio Estadual Pio XII, conforme o recorte contido na Figura 7, a seguir:

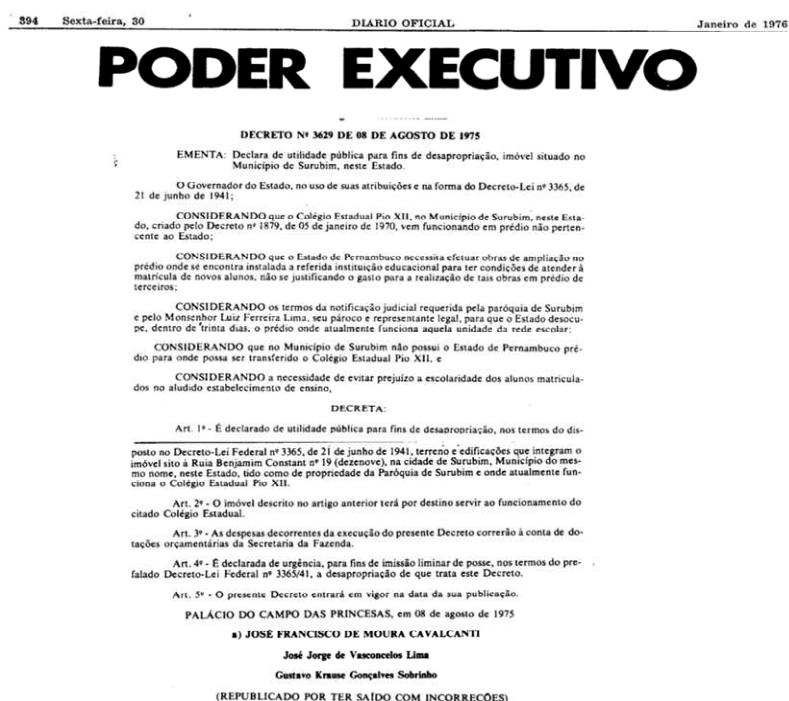


Figura 7 – Decreto Nº 3.629 de 08/08/1975 - Desapropriação do prédio do Pio XII. (PERNAMBUCO).

Quanto à desapropriação do prédio onde funcionava o Colégio, o Ir. Moreira descreve alguns impactos e acontecimentos imediatamente após o conhecimento da publicação do Decreto que oficializou a dita desapropriação. Ele comenta:

E eu continuei dando aulas normalmente. No dia seguinte saiu a desapropriação do colégio. Aí eu disse: Não tem mais jeito. Resisti à entrega para a representante da Secretaria de Educação, mas aí então, no terceiro dia chegou o Diário Oficial dizendo que estava desapropriado. Quando eu vi isso aí, eu fui imediatamente a Recife. Não fui por lá, fui por cá. Eu disse: agora, se está desapropriado, não tem mais condição de dar aula. Eu deixei

⁶³ Sobre suspensão de pagamentos dos professores, visitas de representantes da Secretaria de Educação ao Pio XII para sindicâncias e tentativas para convencer o diretor a entregar o cargo, instauração de inquérito administrativo, consultar Nivaldo (2007).

os professores, acho que, em casa. Eu disse: vão pra casa que eu vou estudar esse assunto. E, saí justamente cortando o mato, na Kombi, por aqui a dentro, pra sair lá em Recife, saindo no Buraco do Tatu, e por lá eu descí. Aí eles [os advogados contratados] disseram o seguinte: se eles desapropriaram o prédio, mas não desapropriaram os móveis então cuidem de, se quiser salvar os móveis, retirar os móveis do prédio antes que eles façam a desapropriação também dos móveis. Eles desapropriaram o imóvel e aí o Dr. Alcides disse: olhe, se existe aquela... eu disse: e onde é que eu vou botar os móveis? Lá na Escola Profissional que está fechada. Aí eu voltei logo. Quando foi de tarde, eu já estava aqui. Por essa hora assim, eu logo mandei reunir todo mundo... eu reuni, aí eu disse assim: quem estiver conosco tome a dianteira e vamos transferir todos os móveis para a escola profissional. E nessa hora todo mundo... meteu a mão e carregou todos os móveis. E aí, eu logo abri um caminho ali por dentro mesmo, porque era cerca de avelóz dos dois lados, aí eu mandei trazer foice e facão, e abri logo um corredor e saí pra lá. E a gente levou tudo em questão de umas três horas ou quatro... todas as carteiras e cadeiras. (Ir. Moreira, 2017).

De fato, a reação da comunidade nesse episódio e nos dias seguintes garantiu a permanência dos Irmãos Maristas em Surubim, e, mais que isso, demonstrou a força da coletividade na defesa do que é considerado bem público, no sentido de bem comum, e não, estatal. O fato também foi referido por D. Célia em sua primeira entrevista:

Aí depois, viram que não dava jeito, não era? Aí, desapropriaram o prédio. Foi quando houve aquele mutirão. O pessoal começou a construir lá na escola profissional. E depois... qual é a solução? Qual é a solução? Carregar para o Ana Faustina. ... Mas olhe.... Ali foi fogo, viu? Talvez tenha sido pior que no Pio XII. (Entrevista 1 – D. Célia, 2016)

Nesse contexto, procedeu-se a divisão dos alunos, em agosto de 1975, conforme opção feita pelos pais, havendo a reorganização das turmas componentes do Colégio Estadual Pio XII, que passou a funcionar, com os professores que já eram contratados pelo Estado, no prédio Grupo Escolar Ana Faustina, desocupado para este fim, cujas professoras do “primário”, com suas respectivas turmas, foram distribuídas em outras escolas existentes na cidade. Também o Colégio Pio XII, com os professores que quiseram trabalhar para manter os Maristas em Surubim, precisou reorganizar suas turmas com os alunos que optaram por ficar na escola dos Irmãos, tendo que providenciar imediatamente as transferências, antes que fossem levados para o Colégio Estadual, os arquivos e documentos que ainda lá permaneciam. Tendo sido o prédio desapropriado, porém mantendo-se desocupado, pois ainda tramitavam as questões legais de avaliação de preços e pagamentos, o Colégio Marista Pio XII passou a funcionar na antiga Escola Profissional, vizinha ao prédio que fora desapropriado, tendo sido o prédio da Escola Profissional ampliado e reformado para atender a necessidade de quatorze salas para abrigar as turmas que passaram a compor o antigo Colégio Pio XII que agora

voltava à atividade. A construção de quatro salas de aula e as reformas dos ambientes já existentes na Escola Profissional aconteceu em oito dias, num grande mutirão, a que se refere D. Célia em seu depoimento, na entrevista 1, anteriormente transcrito. Sobre esse mutirão, o Ir. Moreira relata o seguinte:

Então, a gente ficou lá durante o resto do ano. Lá na Escola Profissional, nós trabalhamos durante uma semana todinha, de dia e de noite, para adaptar aquela escola. Porque só tinha seis salas quando a gente foi pra lá e a gente precisava construir quatorze. Aí, tivemos que construir oito salas em oito dias, adaptando e construindo mesmo, aquela entrada, aquelas quatro que entrava ali, mas nós dividimos mais quatro, o auditório a gente dividiu em quatro. Então construímos quatro mais quatro do auditório, e já havia seis. Então oito e seis, quatorze. Ficaram salas pequenas, porque o auditório, dividimos em cruz. Mas tivemos que construir caixa d'água, cisterna... Tivemos até que usar dinamite, para arrebentar pedra... um trabalhão, viu? Nesse tempo, o povo de Surubim que ficou conosco mostrou realmente raça, dedicação, abnegação, ajudaram a... um trazia tijolo, outro trazia telha, outro vinha trabalhar mesmo, pessoalmente, com enxada, com... fazendo o que podia, não é? Outros traziam areia... a gente não tinha dinheiro nenhum. Ainda mais que o governo tinha tirado tudo o que a gente esperava, era o salarizinho de todo o mês. E os professores ficaram naquela situação: onde é que fica, lá ou cá? Tinham todos, o contrato do Estado, e como e que fica? Vai ficar... alguns ficaram dando aula lá e cá. (Ir. Moreira, 2017).

Assim ficaram até o final do ano 1975, os dois Colégios Pio XII, o Estadual e o Marista, funcionando separados, em prédios cedidos por outrem, enquanto se aguardava a resolução dos trâmites legais da desapropriação. Não havendo consenso ou pagamento das quantias avaliadas relativas ao prédio e terreno desapropriados, também não foi permitida pela justiça a consumação da desapropriação enquanto não houvesse quitação total da ação, não havendo, portanto, ocupação do prédio pelo Colégio Estadual. Esse cenário é mencionado em Nivaldo (2007, p.37), mas também é descrito pelo Ir. Moreira em sua entrevista:

Então houve essa desapropriação, mas eles não pagaram essa desapropriação, também não chegaram no preço pelo qual queriam ficar. E por causa disso, a justiça, os advogados nossos lá, não deixaram que fosse entregue enquanto não fosse pago a importância correspondente pela qual a paróquia, a diocese entregaria o Colégio. Aí, chegaram a um precinho pequeno, depois reuniram do lado do governo e do lado do Mons. e Dr. Alcides, para discutir preço e chegaram a um preço que poderia satisfazer um pouco. Não era tudo. Mas o governo não pagou, e naquele tempo, o juiz, o Dr. Etério Ramos Galvão, que era o juiz daqui disse: olhe a desapropriação aconteceu, e vão tomar posse realmente, mas depois que pagarem. Só entram quando houver pagamento. Eles disseram: Não, a gente paga depois. Ele disse: não. Só entram com o dinheiro em mãos. Então eles não pagaram e ficaram adiando, adiando, e o colégio ficou vazio. O Colégio ficou fechado. Até que, no fim do ano, o governo disse que não queria mais. Aí começaram a construir o Estadual. E nesse momento, então, quando disseram que não

queria mais, aí eu disse: voltemos todo mundo pra lá. Procissão com Ir. Bernardo na frente, com o andor, levando Nossa Senhora no andor, todo mundo cantando, rezando, e voltamos, voltamos todos. Eu disse: vamos pra nossa casa, Nossa Senhora volta pro lugar dela, e voltamos pra lá. (Ir. Moreira, 2017).

No início do ano de 1976, serenando um pouco os ânimos e mantendo a decisão da nomeação de D. Célia para a direção do Colégio Estadual, o governo desistiu de ocupar o Pio XII e passou a providenciar a construção de um novo e moderno prédio para a Escola Estadual. Foi, então, publicado o Decreto nº 3.925 de 31 de dezembro de 1975, revogando o Decreto que determinava a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII de Surubim, conforme recorte do D.O. contido na Figura 8, seguinte:

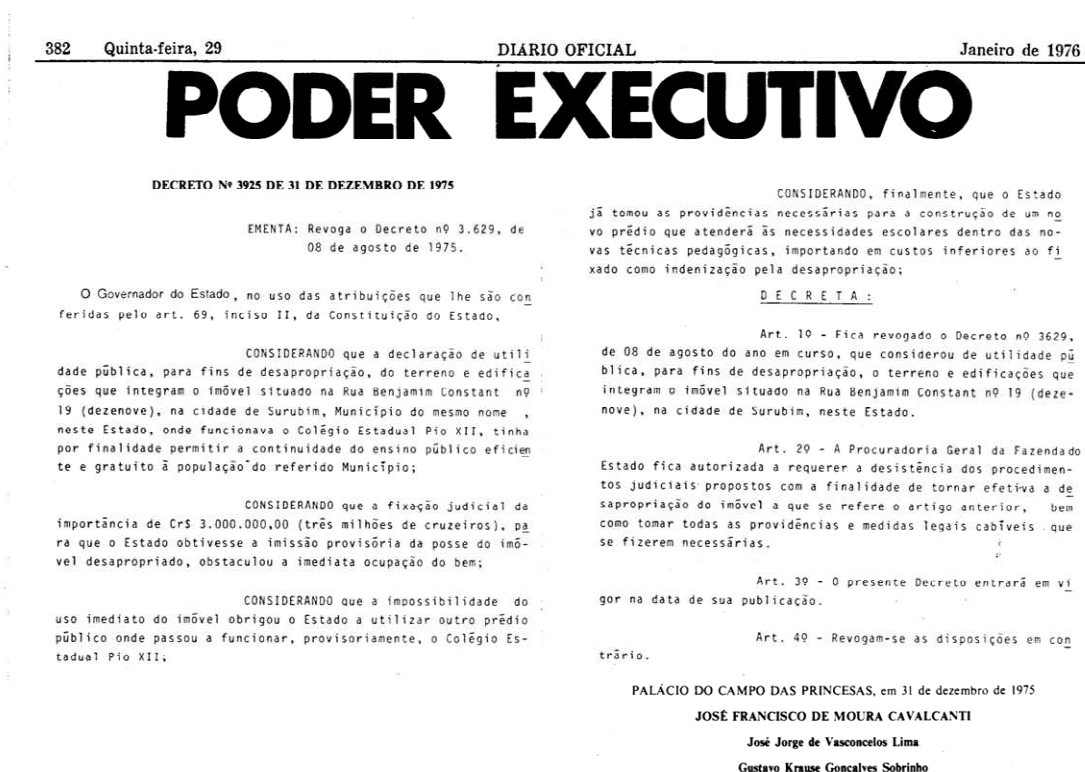


Figura 8 – Decreto Nº 3.925 de 31/12/1975 - Revoga a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII (PERNAMBUCO, 1976).

A partir de então, o Colégio Marista Pio XII seguiu sua história, voltando ao seu ambiente, como contou o Ir. Moreira no depoimento anteriormente transcrito, sendo hoje uma importante instituição filantrópica de ensino fundamental e médio no município. O Ir. Moreira, hoje aposentado, vive na residência dos Irmãos Maristas de Surubim, depois de ter atuado em muitos outros colégios maristas, e desenvolve trabalhos na comunidade mantendo sempre contato com os alunos. O Colégio Estadual Pio XII permaneceu ocupando as

dependências do Grupo Escolar Ana Faustina durante todo o ano de 1976 até abril de 1977, quando passou a ocupar o novo prédio, com novas e amplas instalações, mesmo antes da sua inauguração, que ocorreu em 28 de agosto de 1977, com a presença do Governador do Estado Moura Cavalcanti e demais autoridades. Abaixo, temos a transcrição, feita por D. Célia, a partir de uma fita cassete contendo o discurso proferido pelo Governador, na ocasião.

Discurso do Governador de Pernambuco Moura Cavalcanti na inauguração
da Escola Severino Farias em 28 de agosto de 1977

Meus amigos de Surubim. Aqui neste encontro, tenho oportunidade de trazer a este povo de Surubim esta Escola, cujo nome foi dado, como já foi também dito, um exemplo de homem; espero que seu nome não seja apenas um nome de suas paredes, que seu exemplo viva no coração de cada estudante e possam se inspirar nele, para construir suas próprias vidas. Toda vez que um ato deste acontece, toda vez que abro uma escola, eu sinto renascer em mim, a confiança e a certeza que estamos construindo mais que com pedra de cal, que estamos e construindo e preparando a alma de um povo para enfrentar os grandes desafios do futuro e para construir esta nação.

Surubim, para mim, é o Surubim da Vaquejada, é o Surubim dos homens forjados na luta do campo, enfrentando o dia-a-dia a batalha nas fazendas. Surubim, para mim, é o Surubim do homem de classe média, é o Surubim do homem do agreste, e eu me identifico com ele porque sei, que eu sinto, dos meus anseios e inquietações são iguais a desses homens. Nós somos um povo, que não conseguimos ser rico para ter medo de perder o que tinha, nem somos tão pobres para nos curvamos e pedir a alguém alguma coisa.

A nova adutora já está sendo construída nas águas da Serra do Orobó, daqui de perto, para matar a sede de Surubim, e no próximo verão, Surubim não terá mais o mesmo problema. Estamos inaugurando em muitas regiões desse Estado escolas, e obras de cunho social, e eu me volto para o social com muito mais ênfase e muito mais emoção de que para o econômico, porque eu não acredito numa nação dividida.

O riso do rico tem que ter um pouco da lágrima do pobre. E a lágrima do pobre tem que ter muito riso do rico. Eu não posso esperar que os homens da minha terra continuem esperando dia-a-dia por um pequeno financiamento de Banco, vencer a duplicata, e ele passar a noite acordado. Eu tenho que dar oportunidade para que ele produza mais e possa ganhar com mais certeza e mais tranquilidade. E é por isso, que sofro cada instante, sofro por ter muito que fazer e pouca oportunidade de fazer o muito que o povo espera. Mas, se o povo espera o muito, a consciência de um povo torna-se realidade a cada instante, em cada estrada que abrimos, sentimos novas esperanças. Em cada escola que plantamos, sentimos um renascer de crença, em cada conjunto habitacional que se levanta no Estado, sentimos que há oportunidade para os que nunca tiveram nada, e se, assim Pernambuco for de pedra em pedra botando a 'relevância' de sua confiança, misturada com as lágrimas de seus sofrimentos, e com a certeza de sua coragem, Pernambuco será a grande nação com a qual sonhamos, o grande Estado que desejamos. A vocês todos, a certeza de que não esquecerei nunca esta terra e esta gente. A vocês, me prendem a semelhança, a lembrança da região e da gente e da nossa formação, também sou como a maioria dos senhores, homens do campo, e isso me faz sofrer e me faz ser feliz porque ninguém é mais altivo, ninguém é mais digno de que o homem do campo.

Nos encontraremos no futuro de Pernambuco, que há de ser indiscutivelmente uma grande escola e uma grande demonstração. (Transcrito a partir da gravação em fita cassete, 1977).

A Escola Severino Farias foi dirigida por D. Célia durante quinze anos, contando, ainda hoje, com o seu trabalho voluntário na organização do Coral e incentivo à cultura. Como anunciado no início desse relato, foi redenominada, pelo Decreto nº 3.942, de 18 de fevereiro de 1976, como Escola Estadual Severino Farias, primeira denominação da atual EREM Severino Farias, uma escola de ensino médio, das mais importantes de Surubim, como também de toda a Regional. Daí, a razão pela qual consideramos a red denominação como marco de origem da Escola Severino Farias.

Abaixo, temos fotos do prédio da Escola Severino Farias, cuja estrutura arquitetônica, especialmente na parte interna, manteve-se inalterada desde a construção.



Figura 9 – Pórtico de Entrada da Escola (foto Lúcia Farias, 2017)

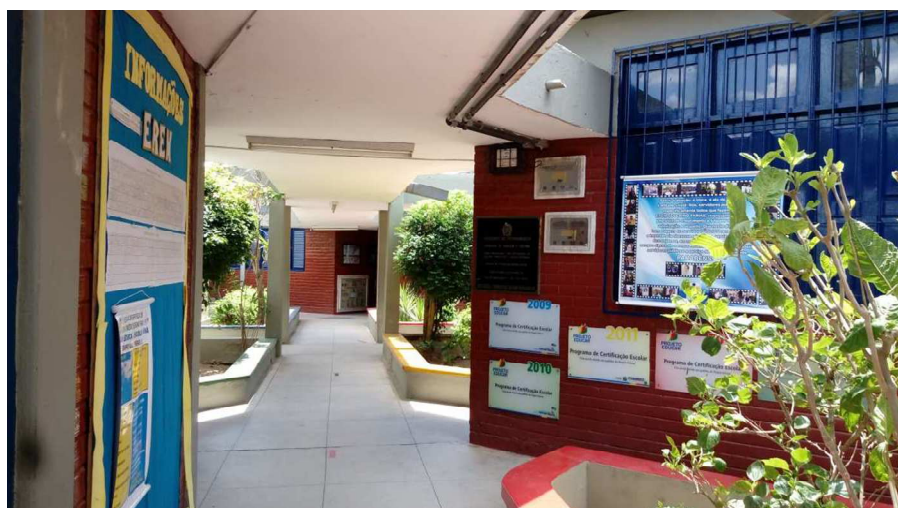


Figura 10 – Parte interna – entrada esquerda (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 11 – Parte interna – entrada direita (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 12 – Parte interna – salas de aula (Foto Lúcia Farias 2017)

Ocorreram outras mudanças, por determinação da Secretaria de Educação, na denominação da Escola, que passou de “Escola Estadual Severino Farias” para “Escola Severino Farias” pela Portaria nº4.117 de 22/10/1997, publicada no D.O. de 24/10/1997, conforme recorte do D.O. na Figura 13, a seguir:

PORTARIA SEE Nº 4117 de 22 de outubro de 1997

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, de acordo com a Diretoria de Normatização do Sistema Educacional, tendo em vista o parecer favorável da Diretoria Executiva de Orientação e Normatização Escolar, resolve autorizar conforme o artigo 10, Inciso IV e V da Lei Federal Nº 9394/96 do Conselho Nacional de Educação, a MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO das **ESCOLAS ESTADUAIS**, abaixo relacionadas, pertencentes ao município de **SURUBIM**: da Escolas Reunidas Antonio Medeiros Sobrinho para **ESCOLA ANTONIO MEDEIROS SOBRINHO**, Cadastro Escolar nº E - 360.015; do Grupo Escolar Lourenço Ramos para **ESCOLA LOURENÇO RAMOS**, Cadastro Escolar nº E - 360.017; da Escolas Reunidas Maria Lina para **ESCOLA MARIA LINA**, Cadastro Escolar nº E - 360.020; da Escola Estadual Severino Farias para **ESCOLA SEVERINO FARIAS**, Cadastro Escolar nº E - 360.033; da Escolas Reunidas Natalícia Maria Figueiroa da Silva para **ESCOLA NATALÍCIA MARIA FIGUEIROA DA SILVA**, Cadastro Escolar nº E - 360.036, neste Estado.



Página do Diário Oficial emitida pela Companhia Editora de Pernambuco - CEPE, CNPJ: 10.921.252/0001-07
A CEPE atesta a autenticidade do presente documento na data de 17/05/2005
NUMERO DO PROTOCOLO: A977298899071 - diario.cepe.com.br | Série do certificado digital: 165640197508178107944589834000446575623

Figura 13 – Mudança de nome para Escola Severino Farias – Portaria SEE Nº 4117/1997 (PERNAMBUCO, 2010)

A denominação atual, Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, foi determinada pelo Decreto nº 34.608 de 12/02/2010, publicado no D.O. de 13/02/2010. Porém, analisando o decreto acima citado, constante na Figura 14, a seguir, verificamos que não se trata apenas de mudança de denominação, mas de criação de uma nova escola de referência em ensino médio, com jornada semi-integral.

4 Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo Recife, 13 de fevereiro de 2010

DECRETO Nº 34.608, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2010.

Cria as Escolas de Referência em Ensino Médio, em Jornada Semi-Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 37, inciso IV, da Constituição do Estado,

CONSIDERANDO o compromisso do Governo em implementar políticas de melhoria da qualidade médio e da oferta de formação profissional;

CONSIDERANDO a importância do ensino médio para o avanço dos direitos humanos e consolidação do desenvolvimento sustentável do Estado de Pernambuco,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio, com o nível de Ensino Médio, em Jornada Semi-integral, correspondente a uma jornada Semi-integral de 32 (trinta e duas) horas semanais, localizadas nos Municípios, em prédios próprios, neste Estado, a seguir especificadas:

XVII - Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, localizada na Avenida Severino Clemente de Arruda, 307, Centro, Município de Surubim;

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 12 de fevereiro de 2010.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL
LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO
FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR

Figura 14 – D.O. de 13/02/2010 - Criação da Escola de Referência em ensino médio (PERNAMBUCO, 2010).

Esse detalhe nos fez falar em “origens”, no título desta seção, pois, além do início de “turbulências”⁶⁴, que dificultam a demarcação do limite a partir do qual origina-se a Escola Severino Farias, também há um Decreto que determina a criação, nascimento portanto, gênese de uma nova escola, que tem como característica principal, a denominação Escola de Referência em Ensino Médio, com jornada semi-integral, e fazendo parte do Programa de Educação Integral.

2. CRIAÇÃO DA EREM – UM RECOMEÇO

A Professora Karla Michelle, primeira diretora da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Severino Farias, concedeu-nos uma entrevista em 18 de outubro de 2017, ocasião em que pode relatar os contextos de organização da nova escola. Dela, tomo emprestadas as palavras para contar alguns retalhos da história da implantação do Programa

⁶⁴ Como diz D. Célia em sua Entrevista 1.

de Educação Integral com consequente fundação da EREM Severino Farias, na ótica da gestão.

Dentre as primeiras providências necessárias à implementação do Programa Integral na Escola Severino Farias, para que pudesse começar o seu funcionamento como Escola de Referência em Ensino Médio, Karla enumerou o seguinte:

Inicialmente, houve de imediato, a seleção do corpo docente para atuar nas turmas que iriam iniciar o Programa Integral. A princípio, foram se não me engano, seis turmas que a escola formou, de 1º ano, no ano de 2010, e os professores que iriam atuar naquelas turmas precisariam estar dentro do Programa Integral. Para estarem dentro do Programa, os professores teriam que ampliar sua jornada de trabalho. Para isso, eles precisariam também a sua ... ter uma gratificação para isso. E, houve um processo seletivo. Então, essa foi a providência imediata no momento da implantação. Então, eu lembro que... descrevendo um pouco como foi a seleção, na época, quem veio fazer a seleção foi um gestor da escola de Timbaúba, o então gestor da escola de Timbaúba, juntamente com a professora da escola, Maria Medeiros, e veio juntamente com Tony. Na época ela era justamente professora de Biologia da escola e ela veio fazer a seleção com os professores, na nossa escola. Então, o processo seletivo foi feito com entrega de currículos, foi assim, bem às pressas mesmo, e a gente tentou priorizar o professor que estava dentro da própria escola. Foi feita a divulgação, de imediato com esses professores, foi no mês de... inclusive essa seleção aconteceu no mês de janeiro. (Karla, 2017).

Contudo, juntamente, e até antes dessa providência, a diretora Karla esteve às voltas com uma tarefa bem incomum para um gestor de escola: preparar a instalação de outra escola, como ela descreve:

Nesse momento, também a Escola Técnica Estadual estava sendo construída. E, era um momento em que a Escola Técnica Estadual Antonio Farias, não tinha espaço físico para a seleção dos alunos. E aí, eu, como primeira tarefa como gestora da Escola Severino Farias, era participar da divulgação da nova escola e da seleção dos novos alunos. Então, assim que eu assumi, em 15 de dezembro de 2009, a minha primeira preocupação era a questão da seleção de uma nova escola que também estava surgindo em Surubim. E aí, eu lembro-me bem que, na época, eu estava na coordenação do Núcleo de Línguas, a gente usou o espaço do Núcleo de Línguas para fazer divulgação e seleção dos alunos para a Escola Técnica. Na época, a Escola disponibilizou alguns estagiários que estavam localizados na Escola Severino Farias para, juntamente comigo, fazer essa seleção. Essa foi minha primeira tarefa. Então, foi bem difícil, assim... falando como gestora, porque eu estava estreando também enquanto gestora, não é? Até então, minha experiência era de sala de aula, um pouco de experiência de gestão porque eu andava perto da gestão, coordenava o Núcleo de Línguas, na época, da Escola, estive como... acredito que por dois anos, como coordenadora de área, mas assim... com parte da minha carga horária para coordenar a área de linguagem, na época, então, pouca experiência na área de gestão, eu tinha.

Essa foi minha primeira tarefa. E aí, passamos o mês de dezembro, e, em janeiro, então vamos nos preocupar com a implantação da nova escola. Então, eram duas escolas na minha cabeça (risos). Sem contar que eu ainda estava vinculada à Escola Natalícia Figueiroa, na qual, eu era professora. E aí, fechando as minhas situações, foi assim... foram uns dias bem difíceis de transição pra mim também. (Karla, 2017).

Ainda sem corpo docente, equipe gestora ou mesmo espaço físico concluído, pois o prédio ainda estava em construção, a Escola Técnica Antonio Arruda de Farias estava sendo “gestada” no âmbito da Escola Severino Farias, literalmente “de pai pra filho”, uma vez que o nome da Escola Técnica homenageia Antonio Farias, o filho de Severino Farias, que havia sido prefeito biônico de Recife, e depois foi eleito senador. O mesmo que havia solicitado, em 1975, ao então governador de Pernambuco a nomeação de D. Célia como diretora do Colégio Estadual Pio XII, conforme o relato anterior. Não apenas a seleção e matrícula dos alunos e organização geral da escola, mas também o início das atividades escolares da Escola Técnica aconteceram dentro da Escola Severino Farias; as duas escolas integrais nasceram juntas, como explica a diretora:

Além do mais, além das quarenta e nove turmas da Escola Severino Farias, de todas essas modalidades, a gente começou funcionando com a Escola Técnica, ela começou funcionando dentro da nossa escola também, no espaço físico da nossa escola. E aí, em 2010, a Escola Técnica Estadual Antonio Arruda de Farias, ela começa a existir, não é? Então foi um ano de sua implantação, de sua criação, e, lembro-me bem que, nós estávamos ali, é... gerenciando, juntamente com a gestora da época, [a partir de janeiro 2010] que... juntas estávamos ali, eu na gestão de uma escola e ela na gestão de uma outra que estava sendo criada mas que ainda não tinha espaço físico, tentando lidar com as situações. Então a gente tinha... inclusive as reuniões de professores, logo no início, começou com todo mundo junto, o corpo docente da Escola Antonio Farias com o corpo docente da Escola Severino Farias. Nas segundas feiras à tarde, a gente tinha as reuniões e encontros, éramos juntos, e assim... (Karla, 2017).

Para a formação do corpo docente da EREM Severino Farias, a tarefa imediata da nova diretora, que só teve sua Portaria de nomeação em 24 de abril de 2010, foi realizada ao mesmo tempo em que também tomava as providências urgentes para a instalação da Escola Técnica.

E aí, no mês de janeiro, logo nas primeiras semanas... Então, os professores, eles foram... da escola, eles foram comunicados, que iria haver seleção. Então, eles fizeram entrega de currículo, e houve entrevista e prova escrita, na época. Foi... a seleção desses professores, que estavam na própria escola, para fazer parte do Programa. Muitos, de imediato, se prontificaram a participar, outros ficaram com um pé atrás, porque era tudo muito novo. E, assim... a escola não estava esperando, na verdade. A Escola Severino

Farias... em dezembro de 2009, chegou a notícia que em 2010 ela seria escola de referência. Então... Nós não esperávamos, enquanto Escola Severino Farias, não esperava, e assim... houve muita rejeição, e alguns não quiseram se inscrever, até porque era tudo muito novo, e era uma questão opcional. Não é? E aí, houve a seleção, o grupo foi selecionado... enfim, para atuar nessas turmas de primeiros anos, não é? O corpo docente não ficou fechado, e a gente teve que completar o corpo docente com professores contratados. Eram minicontratos, que estavam também, já na própria escola. Então, o corpo docente foi formado por professores que estavam na própria escola. Não veio ninguém de fora não. Ângela, Adriana, Hildebrando, que já estava na escola, Avaci também já era professor da escola, Ricarte, Elaine, já eram da escola. Esse foi o primeiro grupo. Eu não lembro se Flávio Murilo era da Escola também. Eu acredito que a primeira formação... Anamélia... a primeira formação dos professores do Programa Integral, eram todos da escola. Inclusive os contratos. Eram os que já estavam na própria escola. E que se prontificavam de ter um pouco mais de exigência, porque a idéia que se tinha é: vai se exigir mais, vou ter uma carga horária ampliada, mesmo como minicontrato, mas com uma exigência maior, e foi meio que num... pra atender as necessidades. Na época, a gente não formou física, professor de física era um contrato, o professor Marcos, e... eu acho que só. Os demais eram todos efetivos e do quadro da escola. Todos os outros. De humanas eram os dois da escola, de linguagem, também, Ângela e Adriana, de matemática, Anamélia, de química, era Elaine, biologia, Ricarte, Hildebrando, educação física. Então, fechou com o corpo docente que estava na escola, e simplesmente passou a ampliar sua carga horária e a receber uma gratificação a mais por isso. (Karla, 2017).

Dentre as dificuldades enfrentadas nesse período de implantação do Programa, a diretora comentou aspectos pertinentes à gestão relativos ao início do funcionamento da EREM Severino Farias, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Iniciando como gestora da escola, tinha que administrar o regular, que continuava na escola, porque todas as turmas permaneceram. A gente tinha Normal Médio, educação especial, atendendo a surdos e cegos, o ensino fundamental, inclusive, a partir do sexto ano, embora em 2010, a gente já... não era nomenclatura sexto ao nono ano, não. A gente continuou 2010, 2011, com a nomenclatura série. A gente tinha a partir da sexta série, porque a quinta, não matriculou mais. E iria, gradativamente, acabando. Tínhamos o noturno, tínhamos EJA de ensino fundamental 3ª e 4ª fase, o ensino médio regular noturno, escola aberta... então, assim... eu estou enumerando todos esses programas porque eu lembro exatamente que foram quarenta e nove turmas, juntando com as turmas do programa integral. Então... foi uma dificuldade imensa, no sentido de ter uma escola de grande porte, realmente, com muitas modalidades, e essas modalidades exigindo da gestão muitas demandas. Na época nós não tínhamos... a principal dificuldade, é... não ter uma equipe gestora. Então era... a equipe gestora do Programa Integral era simplesmente o gestor. Na escola nós tínhamos a secretária que era da escola, mas ela não estava no Programa. No primeiro ano, em 2010, foi assim... quem me deu a mão, no sentido da gestão. Então éramos juntas, éramos eu e a secretária, Aniclea, na época, e, mesmo não sendo do Programa, a gente abraçou a causa, e... foi bem difícil. Porque as demandas eram muitas, muita coisa nova. Eu, é... uma das coisas que eu não tive

dificuldade, é a questão de estar no programa desde 2008, e participar da fase de implantação das escolas de referência no estado de Pernambuco, como professora. Então, assim... como professora, em 2008 e 2009, participamos de muitos encontros, fizemos visitas técnicas aos antigos centros de educação experimental, então, eu não tinha muita dificuldade quanto à filosofia do programa, em implantar naquele momento porque eu tinha aquela vivência como professora. Mas, todas as demandas que uma gestão exige, era muita novidade pra mim, tudo, novidade. Enfim... foram dificuldades e... [...] Gerenciar a questão de alimentação que era terceirizada... a cantina nossa, que não tinha espaço físico suficiente para atender... a alimentação que era terceirizada porque a gente atendia uma demanda muito grande de alunos, do regular, e tinha a merenda escolarizada. Então, gerenciar a parte financeira, porque tinha de gerenciar a parte financeira da merenda escolarizada. Enfim... a merenda que era do programa integral era produzida em outro espaço... inicialmente, vinha do Natalícia. Não era produzida lá porque nós não tínhamos espaço físico para isso, ou seja, não houve planejamento, não é? Então, a gente estava com alunos que vinham dois dias na semana, estavam o dia inteiro na escola e, a escola não tinha se planejado previamente para isso. Era demanda de refeição, demanda de espaço para que eles pudessem ficar na hora do almoço, a gente tinha outras turmas, então, assim... foi bem difícil a questão de gerenciar essa logística do funcionamento. Então, as dificuldades foram realmente muitas, além das que já foram citadas, quanto a polêmica da implantação, rejeição, a questão de tentar fazer uma gestão mais humanizadora possível, foi um desafio assim, muito grande. (Karla, 2017).

Segundo a diretora, uma dificuldade a ser enfrentada na transição para escola de referência, foi trabalhar com a equipe gestora incompleta, o que sobrecarrega demasiadamente a pessoa do gestor.

Então, a gente não tinha um educador de apoio do programa, a gente não tinha um diretor adjunto, a gente não tinha, enfim... um sócio educacional... com todas as carências que uma equipe gestora precisaria ter e a gente não tinha, não é? Se concentrava na pessoa do gestor, e da secretária, que, em 2010, que foi o momento da implantação, estava conosco, em 2011, inclusive, eu perdemos a secretária da escola, porque o programa integral não tinha uma seleção. Inclusive até hoje, não teve seleção pra secretária, e não era justo, uma secretária estar assumindo toda a demanda que tinha, sem receber a gratificação. Ela fazia tudo com muito amor, e assim, muita dedicação. Foi assim, um braço forte. O professor Antonio que era o anterior gestor da escola, ele estava conosco também no auxílio da gestão, e auxiliava nas questões administrativas. Isso também foi um suporte, foi bom. No sentido de estar ali administrando as questões administrativas, do prédio, e também as questões financeiras, tinha alguém pra dar também esse suporte, mas foram muitas dificuldades. Observe que as dificuldades, eu classifico como carências. Eram muitas carências, mas, o ponto positivo era que a gente tinha um corpo docente na mão, pelo menos, aquele corpo docente que iniciou o programa integral, estávamos juntos. Também a questão da gestão participativa, porque a gente tomava as decisões, juntas, e sempre que se era colocado, aquele grupo ali, estava coeso. (Karla, 2017).

Uma dificuldade percebida pelos professores como uma perda da Escola é a questão da diminuição do número de alunos, de turmas, de modalidades oferecidas. Porém, esse aspecto reverbera fortemente no lado da gestão, no sentido de administrar a diminuição gradativa da carga horária e, conseqüentemente, do número de professores necessários ao funcionamento da escola, como verificamos nos trechos a seguir:

A cada ano, uma dificuldade muito grande que eu vou citar agora, que era angustiante, que era o início de cada ano. 2010, no início de 2011... então... menos turmas do regular, porque as turmas do regular foram acabando gradativamente. Aí no início de cada ano, menos professores na escola, conversa com cada um, gerenciar isso tudo, não é? Era assim... supercomplicado. Vamos dividir a carga horária no início do ano... O professor não era convidado a sair. Eu lembro bem, em 2011 foi uma queda e eu acho que em 2012 a queda foi maior, porque foi quando a gente tirou o fundamental. Porque assim... não terminou .. 2011 ainda tinha fundamental. Em 2012, houve uma sugestão da GRE, de remanejar as turmas do fundamental para a escola Ana Faustina, porque nós tínhamos, em 2012, ainda deveríamos ter 7ª e 8ª série. E aí, a 7ª e 8ª, foram pra escola Ana Faustina. Foi muito complicado gerenciar isso, porque, os pais dos alunos que estavam lá desde o 6º ano, no caso, desde a 5ª série, tinha que sair agora pra fazer a 8ª série em outra escola. E depois, voltar pra lá se quisessem voltar. Então assim, foi bem complicado. Com isso a Gerência Regional, nesse momento, deu muito apoio, a essa questão de remanejamento de professor. Porque, nessa questão de remanejamento de professores, não era o Programa Integral que fazia, e sim a Gerência Regional. Mas assim, sempre naquela de, o professor, quando ele é... era oferecida a oportunidade de ele ir pra outra escola..., não foram tantos, mas teve momentos desses, então, a Gerência Regional previamente já planejava e já oferecia oportunidade, já oferecia carga horária disponível em escola que tinha... se fosse em outra cidade, teria o adicional de locomoção, ou seja, teria... se fosse pra outra escola, uma escola que tivesse difícil acesso. Houve essa preocupação da Gerência Regional, isso foi um apoio... então que tivesse uma vantagem para o professor que estava saindo dali... pra onde ele iria? Ser gratificado de alguma forma. De maneira que ele não sairia dali, daquele espaço pra outro sem ter vantagem nenhuma. Houve essa preocupação, lembro bem, mas foi bem difícil gerenciar também essa situação. De remanejamento de professores. (Karla, 2017).

Considerando os desafios a serem enfrentados, a gestora, além dos apoios internos por ela citados, como a união do corpo docente e pessoas que auxiliavam na gestão, teria que buscar o suporte e assistência necessários diretamente na Secretaria Executiva de Educação Profissional, em Recife, onde, administrativamente, está inserido o Programa de Educação Integral, na Secretaria de Educação do Estado. De acordo com declaração da própria diretora, “muitas demandas da escola integral não passavam pela GRE, então a GRE não tinha conhecimento. Não era porque não queria ajudar, era porque a GRE realmente não tinha conhecimento” (Karla, 2017). Então, uma grande preocupação da gestora e equipe docente,

naquela época, era fortalecer o espírito e a cultura da Escola Severino Farias, inclusive promovendo eventos e projetos que dessem visibilidade à Escola, reafirmando a unidade da Escola, como o Projeto “Eu sou ERSEF. E você?” e o evento “Garoto e Garota ERSEF”⁶⁵, que extrapolavam mesmo o âmbito pedagógico, buscando contagiar o entusiasmo e o sentimento de pertencimento à Escola. Nas ações da Escola, buscava-se manter “sua identidade”, como esclarece a diretora:

E tentar, assim, não perder a identidade. Era uma preocupação da gestão, assim, pra não perder a identidade da Escola Severino Farias. Mas que, hoje, naturalmente, depois de oito anos, naturalmente, se perdeu um pouco da identidade... não foi a identidade em si da escola, mas de como ela era antes de 2010. Se eu olhar pra trás, 2009 e hoje, 2017, então, a escola tem outra... deixou de atender outras modalidades. No momento em que deixou de atender outras modalidades ela deixou de ser... não que perdeu sua identidade, mas perdeu muito aquilo que... não é identidade mesmo em si, mas o que a identificava, como, por exemplo, a educação especial que era forte. O fato de agora a escola estar oferecendo apenas a modalidade do ensino médio, não oferecer mais o ensino fundamental, então, o aluno da educação especial, ele tem a tendência de continuar na escola em que ele está. Ele não viria para o ensino médio... enfim, deixou de atender o normal médio... o normal também era um... fazia parte da identidade da escola, a formação de professores, não é? Eu sou fruto da formação de professores da Escola Severino Farias, eu fui aluna de magistério da escola, enfim... perde um pouco da sua característica, passando a ser uma nova escola. Mas, não foi traumática essa transição, eu acho que não. Ela poderia ter sido planejada, ela poderia ter sido mais tranquila... (Karla, 2017).

Apesar do novo Decreto de criação da Escola, na perspectiva da diretora que encaminhou todo o processo de implantação do Programa Integral e organização inicial da Escola de Referência, não houve mudanças tão drásticas e radicais, corroborando as conclusões dessa pesquisa, admite o seguinte:

Então, na verdade, dentro da metodologia, o que é que mudou? Na verdade, a escola passou a ter monitoramento, ou seja, passou a ser mais monitorada, mas assim, o aluno era o mesmo, o professor era o mesmo, o espaço físico era o mesmo. Então, o que é que tem de diferencial pra esses alunos de 1º ano que estavam ali? Só porque eles ficavam duas tardes a mais? É... tinha aula de laboratório na grade? Enfim... a mudança, assim, não foi uma mudança... como posso dizer, radical. Não foi assim... mas tinha algumas implicações metodológicas no sentido da dinâmica da escola, que era, por exemplo, a questão dos monitoramentos bimestrais, que na escola regular não fazíamos, e aí, a gente começa a fazer esses monitoramentos bimestrais, que, para o corpo docente vinha mais no sentido de cobrança. E o programa

⁶⁵ ERSEF – Escola de Referência Severino Farias. Esta sigla foi utilizada para identificar a Escola nos primeiros anos de implantação do Programa.

ganhou aquela conotação de exigir muito do docente, no sentido de trazer qualidade pra educação, no sentido de, quando a gente está monitorando os resultados... estamos falando de avaliação, agora, nesse momento... mas aí, quando a gente começa a monitorar os resultados, a gente sabe onde está, e aí, a gente sabe onde está e pra onde quer ir, e começa traçando metas. Eu lembro bem que, nós fizemos plano... Plano de ação, a gente traçava as metas. Porque, o que que a gente precisa fazer? Sempre estava parando pra avaliar, assim.. avaliar, se reavaliar, e reconduzir as ações da escola. (Karla, 2017).

No contexto difícil de implementação de uma política que pretende mudanças máximas, a diretora se percebe como uma pessoa que pode contribuir para que os traumas sejam minimizados. Hoje, em 2017, a Professora Karla se encontra na função de assistente de gestão da Escola Técnica Antonio Arruda de Farias, e lança seu olhar para aquele momento de implantação e afirmação da EREM Severino Farias, fazendo os seguintes comentários:

Hoje, eu olho pra trás e até digo assim: como foi possível? Como é que eu consegui? Sabe? Às vezes quando eu tenho uns desafios maiores na minha frente, eu olho pra trás e penso assim: mas eu consegui passar por aquele desafio, então, esse é bem menor, esse dá pra passar. Eu acho que o fato de ter identificação com a escola, de estar ali, ter sido aluna, de ter vestido a camisa, de fazer a coisa com amor, de ter o corpo docente, de ter afinidade com eles, eu não sei... eu acho que tudo isso ajudou, eu acho que contribuiu muito. Talvez alguém que viesse de fora... talvez tivesse sido uma coisa muito mais traumática, eu acho. Não assim, colocando méritos na questão da pessoa que geriu a escola naquele momento, mas no sentido de ter afinidade como Programa. Naquele momento, tinha que ser alguém que já estivesse na escola, que já conhecesse, e que tivesse pelo menos um pouco de experiência com o próprio programa para que pudesse defender o programa, porque o programa tinha que ser defendido ali, não é? A escola não era de referência, a gente não podia negar isso. Então, tinha que defender: é uma escola de referência, o que tem de bom na escola de referência. (Karla, 2017).

Estando atualmente fora da EREM Severino Farias, e, contribuindo para a elaboração desse memorial, a Professora Karla, ao final da sua entrevista, deixou para a comunidade escolar a seguinte mensagem:

Uma vez que foi implantado, sendo traumática ou não sendo, uma vez que foi implantada, não temos como fugir. Hoje, a Escola Severino Farias é uma escola de referência em ensino médio, atende a estudantes de ensino médio. Então, hoje, o que eu digo aos alunos e professores é abraçar essa causa. Hoje, depois de 8 anos. Não é lamentar o que já foi, o que não vai ser mais, o que se perdeu. Se teve perdas... não atendemos o normal médio? Não atendemos a educação especial? ... E a gente fazia isso com excelência! Mas hoje não é lamentar essa perda. Então, há quem faça essa outra parte, enfim... o município vai acolher esses alunos de educação especial hoje. Então... É abraçar a causa. É aquele sentimento... que pelo menos eu não vi muito como traumático, porque parece que eu estava ali defendendo a causa

da escola de referência. Bom, se eu estou aqui, fui colocada aqui, foi a mim confiada a missão de implantar a escola de referência e fazer a comunidade acreditar que a Escola Severino Farias pode ser uma escola de referência em ensino médio que traga qualidade no serviço oferecido, que a população que lá esteja, que a comunidade que procura a escola, diga assim, eu estou procurando a Escola Severino Farias porque eu sei que vou sair dali qualificado para o mercado de trabalho, enfim, para o prosseguimento dos estudos, pra ir pra faculdade. Então, se hoje é uma escola de ensino médio, deixo esse recado aos estudantes, à comunidade que hoje está na escola: abraçar a causa e fazer da Escola Severino Farias uma escola realmente de referência em ensino médio, porque já foi referência em muitas outras modalidades. Hoje, a missão é: abraçar a causa da escola de referência e fazer da Escola Severino Farias uma Escola de Referência em Ensino Médio, mesmo. (Karla, 2017).

A mensagem e preocupação expressa pela Professora Karla, harmoniza-se com os conselhos também deixados para a comunidade escolar pela primeira diretora da Escola. Diz ela:

Para os professores, que eles se preparassem bem para passar para os alunos o conteúdo com motivação, Para eles gostarem de estudar. E aos meninos, é dizer que estudem. Estuda, menino, estuda. Tem que estudar. A conversa é essa. Queria que a escola fosse bem procurada. Que as pessoas dissessem: eu quero é o Estadual porque lá é que tem ensino de qualidade. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Portanto, são concordantes e coerentes os objetivos e aspirações das lideranças que estiveram dirigindo e tomando decisões no âmbito da Escola nos momentos considerados como pontos de partida, início ou reinício de uma nova Escola.

A próxima seção traz registros sobre o que se considerou aspectos importantes na construção da identidade da Escola Severino Farias, contemplando principalmente, o tempo entre as duas origens, ou seja, os quase quarenta anos de atuação dessa escola na comunidade. Buscando nos textos do Projeto Político Pedagógico da Escola, o atual e anteriores, pinçamos informações acerca do seu histórico, e estabelecemos conexões com as declarações ditas nas entrevistas.

3. ENTRE UMA ORIGEM E OUTRA

O nome da Escola é uma homenagem ao industrial e agropecuarista Severino Barbosa de Farias, um dos líderes políticos da região, nas décadas de 50 e 60, e pai do ex-senador Antônio Farias, importante político surubinese.

A Escola Severino Farias tem como símbolos o Hino, o Escudo e a Bandeira. O Hino, abaixo transcrito, tem letra de Maria José L. Carneiro e música de Lenira Pinto.

HINO À ESCOLA SEVERINO FARIAS

Letra: Maria José de Lima Carneiro

Música: Lenira Pinto Ribeiro

Caminheiros em busca da luz
Da instrução, do amor, do saber,
Somos nós a semente, o futuro,
Aprendendo a lutar, a vencer.

**Teu passado de lenda e coragem
O teu povo, esta Escola a vibrar
De heroísmo, de força e de fé
Surubim és a fonte a jorrar.**

Enfrentando cerrados medonhos
O vaqueiro em silente aboiar
Tem na alma o sentir da criança
E o amor deste povo a cantar.

Debruçados no ontem da vida
Expressamos real gratidão
Ao lembrar o patrono querido
Grande exemplo de amigo e irmão.

Em sua entrevista, D. Célia faz referência ao hino:

Lembro que tinha uma loja, em Recife. Foi lá que eu descobri a pessoa que fez a música do hino da escola: Lenira Moraes. E quem fez a letra foi uma pessoa daqui de Lagoa Nova. Não eram pessoas conhecidas. [...] Foi através da pessoa da Secretaria de Educação que indicaram a musicista. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

O Escudo, cuja figura encontra-se a seguir, foi idealizado pelo arquiteto Ernesto Vilaça, e, passou a ser utilizado a partir de 1977, tendo, hoje, a adequação do nome da Escola.

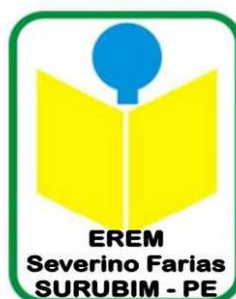


Figura 15 - Escudo da Escola (1977).

A parte superior do emblema é azul, de forma arredondada, representa a luz do saber sendo derramado sobre o livro, instrumento do estudo e do trabalho no ambiente escolar. Os dois losangos amarelos, representam o livro, irradiando para as mentes juvenis o conhecimento acumulado no decorrer da história humana. A bandeira é composta por três barras horizontais: uma branca que contém o escudo, uma verde, lisa, e outra azul contendo as iniciais da Escola na cor amarela.

A identidade da Escola Severino Farias como Escola Estadual (como é conhecida na comunidade) firmou-se em 1977 com a inauguração do novo prédio, que foi construído na gestão do governador Dr. José Francisco de Moura Cavalcanti, sendo Secretário de Educação o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima. Este prédio, um projeto de construção de Anselmo Luiz Campello, foi inaugurado em 28 de agosto de 1977, e, contava inicialmente com oito salas de aula, quatro salas ambiente equipadas para as disciplinas de Práticas Comerciais, Industriais, Integradas do Lar e Comerciais, uma sala de Ciências, uma sala de Arte e Desenho, um Gabinete Odontológico, uma Sala de Professores, uma Sala de Orientação Educacional, uma Biblioteca, um Almoxarifado, uma Cantina, uma Secretaria, uma Diretoria, 16 (dezesseis) Sanitários. Em 1978, foram construídas mais quatro salas de aulas com recursos do Governo Estadual, e, em 1980, a quadra de esportes foi ampliada com recursos obtidos através de campanhas na escola. Em 08 de março de 1993, foi reinaugurada a antiga Quadra de Esportes Antônio Farias Filho, agora ampliada e coberta, e com a designação Ginásio de Esportes Geraldo da Mota Barbosa.

Atualmente, no que tange à estrutura física, a escola dispõe de 16 (dezesseis) salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma área coberta, uma secretaria, uma sala dos professores, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para o núcleo administrativo, um laboratório de informática, um laboratório de Biologia e Química, um laboratório de Física e Matemática, um Museu de Ciências, uma sala de educação física, um refeitório, uma cozinha, uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), uma sala do Grêmio Estudantil, uma sala para instrumentos da banda marcial, uma cantina, 16 (dezesseis) banheiros, uma despensa, área livre, muro cercando toda a área da escola e uma quadra coberta.

As características arquitetônicas do prédio da Escola Estadual e a riqueza e variedade de equipamentos recebidos na inauguração, demonstram a influência tecnicista que definiu seu projeto inicial, onde o interesse imediato era de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, reafirmando a ordem social vigente – o sistema capitalista – articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Esta tendência está clara também no currículo

implantado. O ensino profissionalizante estava previsto na Lei da Reforma do Ensino 5692/71, que trazia em sua “grade curricular” as disciplinas: Práticas agrícolas, Práticas comerciais, Práticas Integradas para o lar e Práticas industriais. Em 1978, foi implantado o Curso Habilitação Básica em Comércio, segundo o Parecer 76 / 75. Apesar de a tendência tecnicista ocorrer no nível oficial, não parece claro que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. Ao longo de sua história, a Escola Severino Farias tem procurado superar a tendência tradicional, valorizando a ação pedagógica inserida na prática social concreta.

A Escola Severino Farias, funcionou com turmas especiais de Deficientes Auditivos (DA) a partir de 1987, trabalhando inicialmente a professora Veralúcia Almeida Gomes e logo após, a professora Maricelma Leal de Brito. Em seguida, as professoras Maria do Carmo e Adevanda Costa desenvolveram um trabalho de intérprete, para os alunos que já estavam inseridos em turmas regulares, como também, as professoras Lydiá Gomes, Severina Cristina e Maria José dos Anjos, assumiram turmas de DA, ensino fundamental primeira fase. Convém ressaltar a facilidade de convivência dos alunos surdos e ouvintes na Escola, em total integração nas atividades escolares de estudo e socialização.

A educação especial na Escola Severino Farias assumiu um papel cada vez mais importante na formação dos estudantes, e, em 1999, estando na direção da Escola a professora Nelma Farias que, contando com o empenho das professoras do Normal Médio, Lenilda Campos e Adevanda Costa, juntamente com os alunos do Normal Médio, realizaram uma pesquisa de campo, detectando inúmeros deficientes visuais que estavam excluídos do convívio escolar. Assim, com o argumento de o processo educativo alcançar integralmente as pessoas, conseguiu junto à GRE e Secretaria de Educação, autorização para funcionamento, em 2001, da primeira turma de deficientes visuais (D.V.), sob a regência da professora Janzely Jerônimo (*in memorian*), substituída, depois, pela professora Arleide Santos. Há estudantes que começaram a estudar na escola desde o fundamental até o ensino médio, no Programa Travessia, e ainda hoje participam de atividades do Coral.

Com a implantação do Programa de Educação Integral, toda a estrutura montada para o atendimento aos estudantes surdos e cegos, foi transferida para a Escola Maria Cecília Barbosa Leal. Sobre este fato e a educação especial na Escola, D. Célia faz os seguintes comentários:

Eu vejo dois lados na implantação. Eu fiquei muito abalada com a implantação desse curso integral. Porque, a escola, antes do programa integral tinha a educação especial que foi uma coisa que marcou muito a

escola, foi a educação integral. Inclusive, se você pegar alguns depoimentos dos alunos deficientes, você vê a alegria desses meninos. Eles se consideram felizes e sempre eles falam na escola Severino Farias, em Nelma, que era diretora, na época, que fez uma pesquisa na cidade, pra saber se havia cegos, não é? Começou com auditivos, depois, a escola tinha dois cursos na educação especial: os deficientes auditivos e os deficientes visuais. Isso foi bacana. Eu acho que levantou muito a escola. Foi muito importante. É uma pena que, com a implantação do programa integral, a escola perdeu o curso de línguas e perdeu também o ensino da educação especial. E foi uma lástima, eu considerei. “Ah, meu Deus do céu, se pudesse voltar tudinho, era tão bom!!” Mas foi bom. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Alguns desses alunos cegos da primeira turma, ainda hoje participam do Coral Severino Farias, sob a coordenação do D. Célia. Esse Coral tem uma história de perseverança e amor à arte, conduzida, há dezesseis anos pela primeira diretora, D. Célia, em um trabalho voluntário de estímulo da cultura musical. Vemos, nas figuras abaixo, apresentações da banda e do Coral, atividades coordenadas por D. Célia.



Figura 16 - Parte da Banda animando o carnaval na Escola, contando com o entusiasmo de D. Célia. (Acervo da Escola, 2013)



Figura 17 - Apresentação do Coral ESF no Auditório da Escola (Acervo da Escola, 2012)

Sobre o Coral, D. Célia faz longos comentários, em suas entrevistas, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Eu faço tudo pra esse coral não se acabar. A dificuldade é muito grande para os meninos se motivarem e participarem do coral. Fiquei admirada num dos últimos ensaios com a agilidade dos meninos em aprenderem a música “que nem jiló”.[...] agora o que é que a gente pode fazer? Eu queria conversar com os meninos do Grêmio pra ver se o Grêmio fazia alguma coisa. É uma pena acabar. Existe há 16 anos, desde o dia 6 de junho de 2001.

Sobre o Programa Integral, interferiu assim: o horário do ensaio só pode ser naquele horário. Como é integral, eles tem que ir pra sala de aula. O ensaio é de meio dia, e quando toca de uma hora pra reiniciar a aula, eles tem que ir pra sala, e eu tenho que mandar, não é?

São dois ensaios por semana, nas segundas e terças, nos dias integrais. Eu sei que o coral cresceu muito. Fez muito sucesso por aí fora. Era Gravatá, era Afogados da Ingazeira, era Garanhuns... e hoje o coral está muito parado. Basta dizer que neste ano de 2017 a gente não conseguiu fazer nenhuma apresentação. Porque o coral está sem repertório. Quando não era integral, tinha mais sucesso. O ensaio. Era mais tempo... a gente não consegue que os meninos venham ensaiar nos sábados e domingos... também não é justo. Eles já passam dois dias na escola o dia todo... mas o tempo de ensaio é pequeno. O coral não vai muito pra frente por isso. Não pode prejudicar o estudo dos meninos. A gente tinha até grupo de flautas na escola. E era um grupo bacana. Tanto o repertório como trabalho dos meninos. Inclusive, uma das coisas que deixou o grupo de deficientes visuais muito feliz. De vez em quando Doroti, que é mãe de um dos deficientes, me diz: Dona Célia, cadê as flautas? E eu consegui, sem interferência da escola, por fora, instrumento bacana de sopro, de flauta doce. Eu tenho umas 25

flautas doce e não tem o grupo. Eu ultimamente tenho pensado muito em falar com Flávio, mas é um problema. O problema da escola, na escola pública, é falta de verba pra gente fazer as coisas também. Porque a gente não vai querer que o professor que gosta de música, que sabe música, vá trabalhar de graça na escola pública. Para eu conseguir gratificar, pagar não, o professor, eu tenho que solicitar dos meus amigos, dos meus amigos do meu tempo em que era diretora, ajuda. Estou doida pra ver se consigo despertar alguma coisa em relação ao grupo de flautas. A Secretaria podia fazer alguma coisa, o governo, os políticos, não era não?

Toda vida gostei muito de música. Quando era do curso ginásial comecei até a estudar piano, depois parei. Eu sou apaixonada por música. Banda marcial, também. Eu tenho a maior pena, queria muito que se fizesse alguma coisa pra ver se esse coral não se acabava. Quando cheguei na escola como voluntária, tive vontade de ter um coral porque a música é uma coisa muito bacana. Agora, interessante é que os meninos não se motivam. Não sei o porquê. O coral já teve época com 25 alunos, hoje só tem 13, com o maior sacrifício, na marra. E é porque a gente tem 4 ex-alunos deficientes visuais e todos 4 participam do coral. Eles são a base do coral. Quando eles não vão, o professor nem tem vontade de ensaiar. E ficam reclamando quando não tem ensaio. No começo, eles tinham vontade, ficavam escutando os ensaios e pensando: ô meu Deus, será que eu não vou ter vez? Aí a professora me contava, sabe? Aí eu dizia: vamos fazer alguma coisa, Flávio. A sala de aula deles, dos cegos... eu ensaiava na biblioteca, aí eles escutavam e ficavam com aquela vontade. Aí um dia, a professora faltou, Janzely, que já morreu, aí eu peguei o sonzinho e fui pra sala deles. Eu botei um CD e fiquei cantando com eles, aí eu fiquei entusiasmada como eles eram entoados, como eles tinham vontade. Aí hoje tem três até com curso superior. Isso tudo foi fruto do trabalho da escola. Clara tem gestão ambiental e o irmão dela Edvando. Cláudia tem o curso de letras. E Fabiana tem a maior vontade, mas tem muita dificuldade. Não tenho nem coragem de acabar com o coral também por conta desses meninos. Que eu fico com pena. Eles ficam muito isolados. Eles ficam perguntando: não tem ensaio não, Dona Célia? Eles, assim, saem de casa pra conviver com outras pessoas, e pra cantar, que eles gostam. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

O curso de formação para Magistério começou a funcionar em 1986 até 1999, e, Estudos Gerais, a partir de 1989. Em 2000 foi implantado o Curso Normal Médio. Sobre o curso de Magistério, D. Célia diz sempre ter sido seu sonho implantar esse curso na Escola, e que lhe deu muito trabalho para conseguir, conforme depoimento a seguir:

Uma das coisas que marcou, me marcou e marcou o pessoal, foi a implantação do curso de magistério. Porque só havia o curso de magistério particular, no Colégio do Amparo, e deu muito trabalho [...] Então havia muita má vontade, inclusive dos políticos, que o outro lado também procurava fazer com que outra escola não implantasse o curso de magistério para não prejudicar. E eu... foi lutando, lutando, até que um dia, a gente conseguiu. O deputado Gonzaga era aliado das irmãs do Amparo, era quem tinha o curso de magistério, sempre elas iam atrás dele, e ele conseguia que não liberasse esse curso de magistério, mas até que enfim... (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Atualmente, a Escola oferece apenas a modalidade ensino médio, mas, na sua trajetória, já funcionou com 1º e 2º graus (científico) até 1977, 1º e 2º graus (Habilitação Básica em Comércio) de 1978 a 1990, Estudos Gerais a partir de 1989, Pré Escolar a partir de 1990, Turma de Deficientes Auditivos (DA) a partir de 1987 até 2011, e Projeto Avançar (2002). O curso de formação para Magistério funcionou de 1986 até 1999 e em 2000 foi implantado o Curso Normal Médio. No período de 2000 a 2004, funcionou como Agência Formadora (AGF) do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)⁶⁶, atuando em parceria com, pelo menos, dez municípios da região do Vale do Capibaribe na formação de professores de educação infantil e primeira fase do ensino fundamental. Como Agência Formadora AGF do PROFORMAÇÃO, a Escola Severino Farias fortaleceu sua vocação para formar e habilitar professores, assim como, para nuclear e irradiar projetos e processos educacionais inovadores.

Desenvolveu durante muito tempo, atividades importantes, tais como: Grupo de Dança SÓ'RISO (fundado em 1989), Grupo de Teatro GRUTESF, Centro Cultural Elzi Bezerra de Melo (fundado em 1994), Oficina de Reciclagem de Papel (91 a 93), e, há dezesseis anos, trabalha na formação do Coral Severino Farias, contando com a liderança e coordenação da professora Célia Arruda, sua primeira diretora.

Em sua história, realizou anualmente Feiras de Conhecimentos, além de quatro Encontros de Ciências (1998 a 2001), com a participação de várias escolas, estaduais, municipais e particulares, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Surubim, e, o apoio do Espaço Ciência.

Quanto aos projetos de educação ambiental, aconteceu no período de 1990 até 1993 o Projeto interdisciplinar “A Natureza está em Nossas Mãos”, um trabalho que visava à formação de uma consciência ambientalista em toda a comunidade escolar, destacando-se, neste período, a produção dos vídeo-documentários “Realidade Ambiental de Surubim” (1991) e “Surubim Hoje” (1992), além do funcionamento de uma unidade demonstrativa de reciclagem de papel.

Em 1991, o trabalho “Reconhecendo o Ecossistema de Surubim” foi apresentado na Sessão de Comunidade Oral no IV Encontro: Perspectivas do Ensino de Biologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este mesmo trabalho foi

⁶⁶ PROFORMAÇÃO – um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, Estado e Municípios. Este Programa destinava-se aos professores que não possuíam a habilitação mínima legalmente exigida e lecionavam nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

apresentado em 1993, por ocasião da I Mostra de Ciências na 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1993 – 1ª SBPC Jovem, em Recife – UFPE.

O trabalho de educação ambiental realizado no município de Surubim com a parceria CECINE/UNICEF denominado “Município – Criança – Ambiente”, foi citado na publicação da UNICEF “Criança e Educação Ambiental – duas experiências brasileiras” (1994).

Na construção e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a Escola Severino Farias procurou desenvolver o tema transversal ‘Meio Ambiente’ em todo o currículo escolar realizando projetos interdisciplinares de educação ambiental, sempre contando com a parceria de organizações não governamentais e órgãos do governo municipal ou estadual, como também de Universidades, a fim de desenvolver a sensibilidade, a ética e o respeito nas relações interpessoais e com a natureza.

Em 1998, o Projeto “Robôs”, do aluno Ivan Márcio Barbosa, conquistou o 1º lugar geral na IV Ciência Jovem, a Feira Estadual de Ciência, o que lhe garantiu a participação, em 1999, na 7ª SBPC Jovem, na 51ª Reunião Anual da SBPC, em Porto Alegre/RS. Além disso, em 2000, o Projeto “Calcário” obteve o 2º lugar – Ensino Médio, na VI Ciência Jovem; em 2002 o Projeto “Lixo Hospitalar – Doença para o Meio” conquistou o 2º Lugar Regional Nordeste – Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente – Projeto de Ciências – Ensino Médio e, em 2005, o Projeto “A Questão Ambiental em Surubim”, na categoria ensino médio, na modalidade Projeto de Ciências, recebeu Diploma de Honra ao Mérito da Coordenação Regional Nordeste I da 2ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente.

Na área de Esportes, desenvolveu, ao longo de sua história, atividades voltadas principalmente às modalidades de Handebol e Futsal, tendo importantes conquistas. A equipe de Handebol feminino, categoria infantil (Cadete) sagrou-se campeã municipal, regional e pernambucana nos Jogos Escolares – JEP – 2001, na cidade de Lajedo. Foi também vice-campeã do Campeonato Pernambucano de Handebol. Como marca da influência de D. Célia na Escola Severino Farias, está o amor à arte e ao esporte. Ela comenta o seguinte, sobre a importância dos esportes para a Escola:

Outra coisa que marcou foram os jogos, a parte esportiva. A parte esportiva era muito interessante, naquela época. Havia muito interesse dos alunos. A gente fazia abertura de jogos, fazia encerramento, fazia entrega de medalhas no Sport, convidando as pessoas de destaque da cidade para entregar as medalhas. Foi uma coisa que marcou muito a escola. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

Implementado em 2004 e ainda vigente, o Projeto “Salas Temáticas” prevê uma nova organização do tempo e espaço escolares, com vistas a oferecer ambientes promotores de aprendizagens, melhorar as condições de trabalho e a competência profissional dos professores e facilitar o uso de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem diversificados. As Salas Temáticas são salas de aula específicas para o ensino das diferentes disciplinas, onde o professor organiza seus materiais didáticos em um mesmo local. Nessa opção de disposição do espaço, são os alunos que se deslocam pela escola, de uma sala para outra, e não o professor.

Dentre os títulos alcançados, evidencia-se o “Destaque Nacional” no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano base 2004, evento que se constitui dos mais importantes na história da Escola, pela repercussão regional e nacional.

A partir de 2010, a Escola passou a fazer parte do Programa de Educação Integral, assumindo o perfil de Escola de Referência em Ensino Médio, previsto pela Secretaria de Educação conforme a Lei Complementar Nº 125 de 10/07/2008, que cria e regulamenta o referido Programa. A partir de 2012, a EREM Severino Farias passou a adotar o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC, que veio dar suporte técnico e financeiro às atividades de ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola. Em 2014 foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio no turno noturno, visando atender os estudantes fora de faixa etária e que necessitam trabalhar durante o dia, mas, já em 2017, a EJA ensino médio, noturno, foi remanejada para a Escola Maria Cecília Barbosa Leal.

Atualmente, em janeiro de 2017, está sendo organizado o museu da Escola como parte do produto previsto no início da pesquisa, contando com um acervo de fotos, equipamentos, materiais e documentos antigos, camisas de fardamentos já utilizados por professores e estudantes da Escola, como se pode observar nas fotos a seguir:

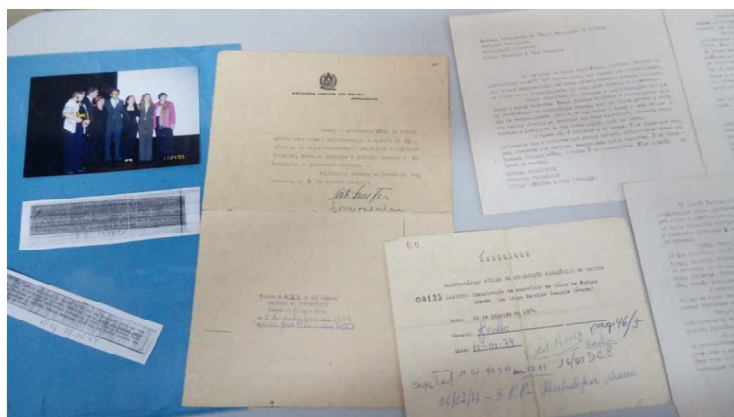


Figura 18 - Documentos antigos (acervo do museu da Escola, 2017)

The image shows an open handwritten attendance book from 1975. The pages are filled with entries for various individuals, including names and their respective work hours. The entries are organized into columns, with some rows indicating specific dates and times. The handwriting is in blue ink on lined paper.

Figura 19 - Livro Ponto dos Professores e funcionários de 1975 (Acervo do museu da Escola, 2017)



Figura 20 - Equipamentos da época da fundação da Escola, tendo, ao fundo, camisas de fardamentos antigos doadas por professores (Acervo do museu da Escola, 2017).



Figura 21 - Álbum de fotografias antigas – Posse do Centro Cívico 1977 e 1978 (Acervo do museu da Escola, 2017)



Figura 22 – Álbum de fotos antigas – Festa junina 1983 (Acervo do museu da Escola, 2017)

Nessa revisão das memórias da EREM Severino Farias, podemos assinalar um traço singular: nos dois momentos identificados de origem, a história da Escola Severino Farias manteve campos de intersecção com a história de outras escolas, tendo aí papel determinante. Se, inicialmente surgiu a partir da história do Colégio Pio XII, ao nascer Escola de Referência, também permitiu o surgimento da ETE Antonio Arruda de Farias, abrigando-a em seu ambiente antes que pudesse funcionar por si própria.

REFERÊNCIAS

PERNAMBUCO. Decreto no Decreto N° 3.942 de 18 de fevereiro de 1976. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 19 fev.1976.p.763.

PERNAMBUCO. Decreto no Decreto N° 1.879 de 5 de janeiro de 1970. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 06 jan.1970.p.86.

PERNAMBUCO. Novo Colégio em Surubim. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 06 jan.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Surubim recebeu no domingo novos fatores de progresso. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 17 mar.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Governador inaugura amanhã diversas obras em Surubim. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 14.mar.1970. Matéria de capa.

PERNAMBUCO. Atos do dia 02 de maio de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, PE, 03. Mai.1975.p.2168.

PERNAMBUCO. Decreto 3.628 de 8 de agosto de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 30.ago.1976.p.394.

PERNAMBUCO. Decreto 3.925 de 31 de dezembro de 1975. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 29.jan.1976.p.382.

PERNAMBUCO. Portaria N° 4.117 de 22 de outubro de 1997. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 24.out.1997.p.14.

PERNAMBUCO. Decreto n° 34.608 de 12 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 13.fev.2010.p.4.

ANEXO A - DECRETO DE CRIAÇÃO DA EREM SEVERINO FARIAS

4 **Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo Recife, 13 de fevereiro de 2010**

DECRETO Nº 34.608, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2010.

Cria as Escolas de Referência em Ensino Médio, em Jornada Semi-Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 37, inciso IV, da Constituição do Estado,

CONSIDERANDO o compromisso do Governo em implementar políticas de melhoria da qualidade médio e da oferta de formação profissional;

CONSIDERANDO a importância do ensino médio para o avanço dos direitos humanos e consolidação do desenvolvimento sustentável do Estado de Pernambuco,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio, com o nível de Ensino Médio, em Jornada Semi-integral, correspondente a uma jornada Semi-integral de 32 (trinta e duas) horas semanais, localizadas nos Municípios, em prédios próprios, neste Estado, a seguir especificadas:

XVII - Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, localizada na Avenida Severino Clemente de Arruda, 307, Centro, Município de Surubim;

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 12 de fevereiro de 2010.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL
LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO
FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA DA ESCOLA SEVERINO FARIAS EM SURUBIM-PE”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA: TRAJETÓRIA DE MUDANÇA DA ESCOLA SEVERINO FARIAS EM SURUBIM-PE”** terá como objetivo geral: analisar as interpretações dos professores de uma escola pernambucana, com relação às modificações no contexto escolar provocadas pela implementação de políticas estaduais de educação, durante a última década.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder em entrevista semiestruturada um roteiro com questões orientadoras, visando esclarecer a pergunta da pesquisa, sendo as entrevistas registradas com uso de um equipamento audiovisual.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de

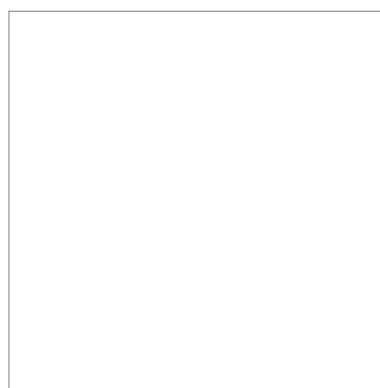
indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (081) 3634 4211 com **Lúcia de Fátima Farias da Silva**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE JORNADA SEMI-INTEGRAL

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO SEMI -INTEGRAL - 2012

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2012
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL	4.200		

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
			1º	2º	3º		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CCEB Nº 05/2011; Parecer CNE/CCEB Nº 07/2010; RESOLUÇÃO CNE/CCEB Nº 03/98; Resolução CNE/CCEB nº 4/2010	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	1	1	160	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática *	6	6	6	720	
		Química *	3	3	3	360	
		Física *	3	4	4	440	
		Biologia *	3	3	3	360	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	1	1	1	120	
		Sociologia	1	1	1	120	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA	**Língua Estrangeira Espanhol / Inglês/Francês	2	2	2	240	
		Projeto de Empreendedorismo	1	1	1	120	
		Direitos Humanos	1	1	1	120	
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	480
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	4.200

* Da carga horária semanal desses componentes curriculares, 1 hora-aula é destinada à Prática em Laboratório.

** Nesse espaço constarão a Língua Estrangeira Obrigatória e a Língua Estrangeira Optativa para o estudante, escolhida dentre as opções a

Gestor (a)

ANEXO D - FICHA DE ACOMPANHAMENTO ATITUDINAL.



ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO SEVERINO FARIAS FICHA DE ACOMPANHAMENTO ATITUDINAL



ÁREA DO CONHECIMENTO: **Linguagens,
Códigos e suas tecnologias**
PROFESSORES: _____

ÁREA DO CONHECIMENTO: **Ciências da
Natureza, Matemática e suas tecnologias**
PROFESSORES: _____

ÁREA DO CONHECIMENTO: **Ciências
Humanas e suas tecnologias**
PROFESSORES: _____

SÉRIE: 1º TURMA: "A" EDUCANDO: _____

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	AVALIAÇÃO BIMESTRAL												SITUAÇÃO FINAL			
	1º			2º			3º			4º			S	MV	O	PM
	S	MV	O	PM	S	MV	O	PM	S	MV	O	PM	S	MV	O	PM
COMPETÊNCIA PESSOAL	Demonstra autoconfiança e autonomia na realização das atividades cotidianas															
	Apresenta capacidade de gerir suas próprias emoções															
	Expressa criticidade com relação a seus pontos fracos e fortes															
COMPETÊNCIA RELACIONAL	Apresenta bom relacionamento com os colegas, professores e comunidade escolar															
	É participativo e apresenta capacidade de colaborar nas diversas situações no dia a dia da escola															
	Respeita opiniões diferentes da sua															
COMPETÊNCIA COGNITIVA	É comprometido com a aprendizagem (atenção às aulas e cumprimento das atividades)															
	Expressa curiosidade e busca novos conhecimentos a partir do que é vivenciado na escola															
	É criativo na execução das diversas atividades escolares															
COMPETÊNCIA PRODUTIVA	Analisa, sintetiza e interpreta dados, fatos, situações e resolve problemas com facilidade															
	Sabe utilizar variados recursos/ferramentas para acessar a informações variadas															
	Busca preparar-se adequadamente para atuar no mercado de trabalho															

LEGENDA: S: Sempre; MV: Na maioria das vezes; O: Ocasionalmente; PM: Precisa melhorar.