

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CLÁUDIA FERREIRA DE ANDRADE

**QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE PERNAMBUCO:
PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES**

CAMPINAS-SP

2022

MARIA CLÁUDIA FERREIRA DE ANDRADE

**QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE PERNAMBUCO:
PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao programa de pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

CAMPINAS-SP

2022

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379 A553q	<p>Andrade, Maria Cláudia Ferreira de</p> <p>Qualidade do ensino médio integral de Pernambuco: percepções de gestores escolares e professores / Maria Cláudia Ferreira de Andrade. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>137 f. : il.</p> <p>Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação e estado. 2. COVID-19 (doença). 3. Avaliação educacional. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 22. ed. 379</p>
--------------	--

MARIA CLÁUDIA FERREIRA DE ANDRADE

**QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE
PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DE GESTORES
ESCOLARES E PROFESSORES**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

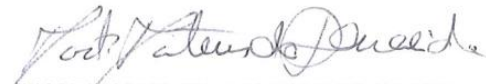
APROVADA: 24 de fevereiro de 2022.



DRa. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR. SAMUEL MENDONÇA
PUC-CAMPINAS



DRa. MARTA ISABEL SILVA MATEUS DE ALMEIDA
Universidade de Lisboa - Instituto de Educação (IE) - Portugal

MENSAGEM POÉTICA

O MAGISTÉRIO ME SALVOU...

Conheci o Magistério e ele me salvou ...
Me salvou das omissões, das ofensas
Me salvou da exclusão e da desesperança...
Ah! Ele me salvou!

Conheci o Magistério em 1991, 1994 e 1995 ...
Conheci a didática e me salvou...
Conheci as teorias que me salvaram ...
Compreendi com a didática que para aprender
Matemática não precisa ser na palmada.
Ah! Ele me salvou!

Conheci o Magistério e ele me salvou ...
Compreendi que a exclusão e a discriminação
Não acontece só com os deficientes ...
mas também acontece na escola quando
o aluno é excluído por não ter um par tênis
Na prática da educação física ...
Ah! Ele me salvou!

Conheci o Magistério Superior em 1995...
E ele mais uma vez me salvou...
Passei no vestibular da Universidade de Pernambuco
Me aprofundei no universo acadêmico ...
E entendi como o magistério me salvou...
Ah! Como ele me salvou!

Conheci no Magistério superior
O longo percurso da formação ...
E nesse percurso compreendi ...
A importância de continuar a formação ...
Continuar para crescer, descobrir, escrever,
Continuar para pesquisar, ler, viajar,
se intercambiar e se profissionalizar ...
Ah! O magistério me salvou ...

Conheci no Magistério ...
O maior amor da minha vida...
O meu companheiro, que me inspira...
Que me fortalece, com sua paciência ...
Com sua genialidade, competência ...
Com sua perspicácia, fruto do magistério ...
Ah! O magistério me salvou ...

Conheci o Magistério e ele me transformou...
Me transformou em 1998 e 2001 em uma mãe ...
Que soube amar, educar e formar ...
Com os princípios educacionais ...
Que o magistério me ensinou...
Ah! O magistério me salvou ...

Conheci o Magistério e ele me empregou ...

Em 2006 passei no concurso da prefeitura municipal de Paulista
Em 2007 passei em outro concurso da prefeitura municipal de Camaragibe
Em 2010 passei em outro concurso na secretaria de Educação de PE
Ah! Como o magistério me salvou ...

Conheci o Magistério na especialização ...
De 2006 a 2007 cursei o curso de Especialização
Em Psicopedagogia Clínica e educacional ...
Ah! Como ele me salvou!

E conheci o Magistério no Mestrado ...
O mestrado em Educação
O mestrado da PUC-Campinas
Como me transformou a PUC- Campinas
Ah! Como me salvou a PUC-Campinas!

Conheci o Magistério no Mestrado...
Da teoria curricular de Apple, Pacheco, Silva ...
A filosofia desbravadora ...
De Platão, Hume, Nietzsche, Spencer...
De Kant, Sheffler, Dewey e Deleuze ...
Ah! Como ela me salvou!

Conheci no Magistério da PUC-Campinas
A inspiração para ser pesquisadora ...
A inspiração para escrever...
A inspiração para desenvolver ...
A inspiração para conhecer...
Ah! Como ela me salvou!

Conheci no Magistério da PUC-Campinas
Mestres melhores não conheço ...
Como não aprender ...
Com a Dr^a Mônica, com o Dr^o Samuel
Com o Dr^o Artur e com o Dr^o André
Como não aprende?
Ah! Como vocês me salvaram!

Conheci no Magistério da PUC-Campinas
Amizades verdadeiras, parcerias verdadeiras...
A admiração, o respeito e a comunhão...
Em especial a minha bela amiga Iza
Que tanto me respeita e me acolhe...
Ah! Como eles me salvaram!

E a necessidade da filosofia ...
Mesmo nessa pandemia ...
Com Deleuze li que ...
“A arte luta com o Caos,
mas para torná-lo sensível”
E com Nietzsche torna-te
Quem tu és.
E nisso me tornei
Quem eu sou...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, a **Deus**, sem a fé que tenho nele não seria nada.

A meu esposo, **Edson de Andrade**, por acreditar que seria possível a realização de mais uma etapa na minha formação acadêmica e estímulos nos momentos mais importantes dessa caminhada.

Aos meus filhos, **Matheus e Edson Jr**, pelo afeto e ajuda tecnológica na pesquisa.

Aos meus pais, **Maria Alice e José Eraldo**, pela compreensão, respeito e admiração na simplicidade de ensinar amar ao próximo.

Aos meus irmãos, **Everaldo, Cristina, Cláudio (irmão gêmeo), Bernadete, Ângela, Sheila, Betânia e Carla**, pela torcida de sempre.

À minha segunda família, as minhas cunhadas, **Jedida e Jemima**, pela torcida e carinho de sempre, e meus sogros, **Tereza Andrade e Luiz Andrade**, pelo carinho e respeito

Às minhas companheiras de trabalho, **Maria Geralda, Izabel Rocha, Maria da Conceição, Flavia, Ana Paula, Nalva, Zezé, Luzimere e Carlinda**, pois, sem o apoio e a lealdade de vocês nos momentos propícios não seria possível e a todos os professores da EREM Moacyr de Albuquerque pela torcida e preciosa amizade,

Aos **professores, gestores escolares e os coordenadores pedagógicos** que compuseram nosso campo de pesquisa, pela solidariedade na etapa da pesquisa.

Aos professores vinculados ao Mestrado em Educação da PUC-Campinas, **Prof. Dr. Samuel Mendonça, Prof. Dr. Artur Vitorino, Prof. Dr. André, Profa. Dra. Jussara**, à **Renata** do Comitê de ética pelo apoio imensurável, à **Neide** pela dedicação em nos atender e à Profa. Dra. **Dora Megid** coordenadora do PPGE por me receber tão carinhosamente nesta universidade.

Aos companheiros de curso, **Carol, Ivanir, Luana, Grace, Antônio Marcos, Milena, Thalita, Joelma, Silmara** e, em especial, à minha amiga **Izabela**, pelas contribuições com os debates nas nossas aulas e eventos.

Aos membros da banca, à Profa. Dra. **Marta Isabel Silva Mateus de Almeida**, da Universidade de Lisboa, por aceitar participar deste trabalho com tanto respeito e contribuições significativas neste trabalho de pesquisa.

Ao Prof. Dr. **Samuel Mendonça**, o filósofo e professor, que tanto admiro e agradeço por suas contribuições e incentivos para a produção deste trabalho de pesquisa

À minha orientadora, Profa. Dra. **Mônica Piccione Gomes Rios**, pela paciência e pelo o respeito na produção deste trabalho. Estou agradecida pela parceria e amizade que cresceu nesta trajetória acadêmica tão significativa e promissora.

RESUMO

A política pública de avaliação da educação básica, com o centramento em avaliações em larga escala, vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990, e vem se intensificando neste século XXI. Neste cenário, tem sobressaído a gestão por resultados, com monitoramento das metas a serem atingidas pelas escolas. No estado de Pernambuco, há o Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe) que gera ações oriundas dos gestores públicos e escolares com foco na melhoria do desempenho escolar, que tem constituído eixo central dos projetos e programas voltados, especialmente, ao que se refere ao Ensino Médio. À luz dessa contextualização, constituiu objetivo geral deste estudo investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e pelos professores em prol da qualidade da educação do Ensino Médio integral de quatro escolas de mesorregiões de Pernambuco. Para a realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, sendo que a produção de material empírico se deu por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário misto. A análise documental incluiu os documentos legais que englobam a área de educação, os documentos que balizam a construção da proposta pedagógica da Rede Estadual de Educação Integral de Pernambuco e os projetos pedagógicos das escolas pesquisadas. O lócus da pesquisa contou com quatro escolas estaduais do Ensino Médio integral, tendo como critério da escolha a participação das escolas em todas as edições das avaliações externas do Saepe e com resultados crescentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe), sendo localizadas nas quatro mesorregiões administrativas de Pernambuco, assim distribuídas: duas na microrregião metropolitana do Recife; uma na mesorregião do Agreste Pernambucano; e uma na mesorregião do Sertão do São Francisco. Os participantes de cada escola pesquisada foram o gestor escolar, o coordenador pedagógico e quatro professores representantes das áreas de Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. A análise dos resultados revelou que, para os participantes da pesquisa, o conceito de educação em tempo integral está atrelado a mais tempo na escola. Outra constatação foi o protagonismo juvenil, tendo sido apontado como o grande diferencial também pelo fato de os alunos terem mais tempo na escola e poderem se dedicar às atividades pedagógicas com mais empenho. A permanência do professor na mesma escola foi tratada como uma conquista para a categoria. Os entrevistados, por unanimidade, consideraram importante as avaliações externas e demonstraram adaptação às cobranças por melhores resultados nas avaliações. Os participantes da pesquisa sinalizam que as escolas de ensino médio de tempo integral de Pernambuco se distanciam de uma escola de qualidade. Nesse quesito, apontaram lacunas, principalmente, no que se refere à estrutura física, à falta de equipamentos e pessoal especializado. Sobre o período da pandemia da Covid-19, apontaram desafios e consequentes ações que a secretaria de educação e as escolas tiveram que realizar na direção de garantir um ensino de qualidade que se traduzisse pelas aprendizagens dos alunos. Os principais desafios que geraram ações específicas decorreram do ensino remoto que alterou a dinâmica de alunos e professores. A equipe de gestão escolar e os professores reconheceram dificuldades para o uso das tecnologias para ministrar as aulas, tanto pelo desconhecimento das plataformas digitais, quanto pela ausência de computadores nos lares dos professores e alunos. Apesar dos desafios analisados e de outros que venham a se afigurar em decorrência do retorno às aulas presenciais, foi evidenciado o esforço dos pesquisados em prol da qualidade social do ensino médio em tempo integral de Pernambuco. Esse estudo contribuiu para reiterarmos que seja qual for o cenário vivenciado, é possível fazer a diferença em um ato permanente de esperar, como aprendemos com Freire, ato este testemunhado nas ações expressas pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

Palavras-chave: Políticas públicas de avaliação. Covid-19. Idepe.

ABSTRACT

The public policy of evaluating basic education, with a focus on large-scale evaluations, has been taking place in Brazil since the 1990s, and has been intensifying in this 21st century. In this scenario, management by results has stood out, with monitoring of the goals to be achieved by schools. In the state of Pernambuco, there is the Pernambuco Assessment System (Saepe) that generates actions from public and school managers with a focus on improving school performance, which has been the central axis of projects and programs focused, especially, on High school. In light of this contextualization, the general objective of this study was to investigate the actions taken by the school management team and by the teachers in favor of the quality of integral secondary education in four schools in Pernambuco's mesoregions. To carry out this study, we opted for qualitative research, and the production of empirical material took place through document analysis, semi-structured interviews and a mixed questionnaire. The document analysis included the legal documents that encompass the area of education, the documents that guide the construction of the pedagogical proposal of the State Network of Integral Education of Pernambuco and the pedagogical projects of the schools surveyed. The locus of the research had four state schools of integral secondary education, having as a criterion of choice the participation of schools in all editions of external evaluations of Saepe and with increasing results of the Index of Development of Basic Education of Pernambuco (Idepe), being located in the four administrative mesoregions of Pernambuco, distributed as follows: two in the metropolitan microregion of Recife; one in the Agreste Pernambucano mesoregion; and one in the São Francisco Pernambucano mesoregion. The research participants of each school surveyed were the school manager, the pedagogical coordinator and four teachers representing the areas of Language and its technologies, Mathematics and its technologies, Natural Sciences and its technologies and Applied Human and Social Sciences. The analysis of the results revealed that, for the research participants, the concept of full-time education is linked to more time in school. Another finding was the youth protagonism, having been pointed out as the great differential also due to the fact that students have more time at school and can dedicate themselves to pedagogical activities with more commitment. The permanence of the teacher in the same school was treated as an achievement for the category. Respondents unanimously consider external evaluations important and demonstrate adaptation to demands for better results in evaluations. Research participants indicate that full-time high schools in Pernambuco are far from a quality school. In this regard, they pointed out gaps mainly with regard to the physical structure, the lack of equipment and specialized personnel. Regarding the period of the Covid19 pandemic, they pointed out challenges and consequent actions that the secretary of education and schools had to carry out in order to guarantee quality education that would translate into student learning. The main challenges that generated specific actions resulted from remote teaching that changed the dynamics of students and teachers. The school management team and teachers recognized difficulties in using technologies to teach classes, both due to the lack of knowledge of digital platforms and the absence of computers in the homes of teachers and students. Despite the challenges analyzed and others that may arise as a result of the return to face-to-face classes, the effort of those surveyed in favor of the social quality of full-time secondary education in Pernambuco was evidenced. This study helped to reiterate that whatever the scenario experienced, it is possible to make a difference in a permanent act of hope, as we learned from Freire, an act witnessed in the actions expressed by school managers, pedagogical coordinators and teachers.

Keywords: Public evaluation policies. Covid-19. Idepe.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mapeamento das dissertações/teses por ano de produção.....	27
Gráfico 2 – Mapeamento das Instituições de Ensino Superior.....	28
Gráfico 3 – Idade	45
Gráfico 4 – Gênero	45
Gráfico 5 – Graduação.....	46
Gráfico 6 – Ano de conclusão da graduação	46
Gráfico 7 – Pós-graduação	47
Gráfico 8 – Nível de Pós-graduação.....	47
Gráfico 9 – Área de atuação	48
Gráfico 10 – Disciplina que leciona	48
Gráfico 11 – Vínculo de trabalho	49
Gráfico 12 – Tempo de serviço na Rede Estadual de Educação	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Resultados das buscas realizadas na BDTD em março de 2020	23
Quadro 2 – Resultados das buscas realizadas na BDTD em março de 2021	24
Quadro 3 – Estudos atinentes ao objeto pesquisado.....	24
Quadro 4 – Identificação das escolas pesquisadas	40
Quadro 5 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	43
Quadro 6 – Caracterização dos participantes	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do Ideb e Idepe	41
Tabela 2 – Resultados do Ideb e Idepe	41
Tabela 3 – Resultados do Ideb e Idepe	42
Tabela 4 – Resultados do Ideb e Idepe	42
Tabela 5 – Números de centros experimentais de Educação Integral	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Pernambuco no mapa do Brasil	38
Figura 2 – Localização geográfica das Gerências Regional de Pernambuco (GRE)	39
Figura 3 – Localização geográfica das escolas pesquisadas.....	40
Figura 4 – Mapa de Pernambuco com localização dos centros experimentais	63
Figura 5 – Evolução dos centros experimentais de educação integral	65
Figura 6 – Evolução das matrículas nos centros experimentais de educação integral ...	65
Figura 7 – Despesas reais de investimentos e custeio dos centros – 2001-2007.....	65
Figura 8 – Quantitativo de escolas integrais em Pernambuco.....	69

SIGLAS E ABREVIATURAS

AVINA	Associação Vida e Natureza
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
CEEGP	Centro experimental Ginásio Pernambucano
CHESF	Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
COVID-19	Corona Vírus Disease 19
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GP	Ginásio Pernambucano
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
O I	Organismos Internacionais
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
P N E	Plano Nacional de Educação
PMCT	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Parcerias Público Privadas
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Educação do Estado
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1 – A revisão da literatura.....	23
1.2 – Resultado das análises das pesquisas acadêmicas pesquisadas	29
1.3 – Procedimentos Metodológicos.....	35
1.3.1 – Locus da pesquisa	38
1.3.1.1 – Escolas Pesquisadas de Ensino Médio Integral de Pernambuco	39
1.3.2 – Perfil dos Participantes da Pesquisa	42
1.4 – Análise dos dados	50
2 – CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	51
2.1 – Concepção de educação integral.....	51
2.2 – A experiência da educação integral no Brasil e os desafios do Ensino Médio integral na contemporaneidade	54
2.3 – A trajetória do Ensino Médio integral de Pernambuco	60
3. CAPÍTULO III – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO (Saepe)	72
3.1 – Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica	72
3.2 – Avaliação e Qualidade do Ensino Médio de Pernambuco: Saepe e Idepe	81
4. CAPÍTULO IV – QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES, AÇÕES E DESAFIOS	86
4.1 – Concepções de Educação Integral no âmbito da escola	86
4.2 – Processo de construção da qualidade do ensino médio integral: realizações da gestão escolar.....	92
4.3 – Ações dos professores em prol da aprendizagem dos alunos	96
4.4 – As ações das escolas de ensino médio da rede estadual de educação de tempo integral de Pernambuco	98
5. CAPÍTULO V – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERPLEXIDADES	104
5.1 – Desafios da gestão escolar em garantir o direito à Educação Integral	104
5.2 – As ações desencadeadas no período da pandemia da Covid-19 pela Secretaria de Educação Integral (SEDUC), pela gestão escolar e pelos professores	108

5.3 – O enfrentamento das desigualdades no direito à educação no período da Pandemia da COVID-19.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	130
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR)..	130
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES DOS 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO).....	133
APÊNDICE	136
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR	136
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO (PROFESSOR).....	137

INTRODUÇÃO

[...] a qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Esta pesquisa enfoca ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e de professores em prol da melhoria da qualidade da educação, em um contexto marcado pelo determinismo de políticas de avaliação em larga escala que pautam a agenda dos sistemas de ensino e também das escolas. Cabe ressaltar que o conceito de qualidade guarda polissemia, sendo, portanto, necessário recorrer aos autores que se debruçam à sua problematização, sobretudo, no que se refere à educação básica. Referindo-se à natureza polissêmica do termo, Dourado e Oliveira (2009, p. 205) afirmam que:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

É imprescindível, na perspectiva dos autores, considerar os aspectos extras e intraescolares na constituição do que se entende por qualidade da educação; aspectos esses, afetos à condição social dos alunos, às obrigações do Estado, à infraestrutura, à gestão e ao planejamento, à formação inicial e continuada dos professores, e às práticas pedagógicas.

Desde os anos 1990, os argumentos para justificar a busca pela qualidade da educação se ancoraram em resultados de avaliações em larga escala, tendo como base referencial as orientações difundidas por organismos internacionais (OI), com destaque para as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A esse respeito, Oliveira (2020, p. 87) considera que, “no mundo globalizado, a política pública viaja transnacionalmente, permitindo a difusão de políticas que conecta naturalmente a política doméstica à internacional”. De acordo com Almeida, Carvalho e Viana (2020, p. 64):

a OCDE que, recorrendo ao conhecimento pericial gerado por inquéritos de larga escala, como o TALIS e o PISA, vem dinamizando anualmente espaços organizados para o debate da profissão docente, nos quais enfatiza, por um lado, a importância das políticas educativas e das políticas sobre a profissão docente para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos, e, por outro

lado, se acentua a premência de processos de convergência internacional em torno dessas políticas.

Nesse sentido, o que se percebe é que as relações de cunho financeiro e de mercado adentraram as agendas da educação, colocando as políticas públicas educacionais sob o determinismo de interesses econômicos. Para Saul (2015, p. 1301), “essa efervescência avaliativa, ao lado de ser um bom mote para a grande imprensa, constitui-se em interessante nicho de mercado na sociedade capitalista contemporânea”.

Nesse contexto de influências internacionais nas agendas públicas da educação brasileira é que se constata, nas pesquisas acadêmicas, as interferências nos currículos escolares das escolas brasileiras, com foco nos resultados das avaliações em larga escala, subtraindo o conhecimento necessário à luz do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), as quais realçam aspectos como a formação dos sujeitos, proporcionado por uma visão de currículo que contribua para a construção de identidade sociais e culturais.

Rios e Trevisol (2018, p. 617) tecem a seguinte ponderação: “considerando que a avaliação e qualidade estão intrinsecamente relacionadas, é oportuno problematizar: qual o contributo das avaliações externas, em um modelo de racionalidade instrumental, para a construção de uma educação básica de qualidade?”. Tal problematização nos incita à reflexão sobre a finalidade das avaliações externas que integram as políticas públicas de avaliação.

O Ensino Médio no Brasil, desde as últimas décadas, vêm sendo o foco das políticas públicas, sobretudo, em função do baixo rendimento nas avaliações externas e dos problemas com elevados índices de repetência e abandono escolar. Cabe salientar que, nesse mesmo marco temporal, o Ensino Médio também ganhou maior cobertura de recursos financeiros, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹, regulamentado pela Lei nº11.494/2007. O fato é que, antes da vigência do Fundeb, os investimentos no Ensino Médio eram insuficientes para garantir as condições de estrutura e infraestrutura imprescindíveis ao processo de melhoria da qualidade nesta etapa da educação básica.

¹ A Emenda Constitucional 108/2020, promulgada pelo Senado Federal em 26 de agosto de 2020, determina que o FUNDEB seja instituído em caráter permanente em cada Estado, o que aumenta a complementação de recursos pela União e assegura a participação da sociedade no planejamento das políticas sociais (Fonte: Agência Senado, em 26/08/2020). Espera-se uma importante repercussão desta EC em favor da garantia do direito à educação, a conferir na execução orçamentária a partir de 2021.

No bojo da ampliação de recursos para o ensino médio, faz-se pertinente considerar que, em 2009, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), através da Portaria 971 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a), que estimula os Estados e o Distrito Federal a criarem propostas inovadoras para o Ensino Médio (EM). Esse processo de crescente ampliação de garantia objetiva de condições de oferta para o Ensino Médio culmina no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal nº 13.005, o qual dispõe, em sua Meta 6:

oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica versa sobre a ampliação do tempo na escola dessa modalidade (BRASIL, 2014).

Em Pernambuco, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) foi criado no ano 2000 e foram aplicados testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, assim como no 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio das redes estadual e municipais. Nos anos de 2002 e 2005 foram mantidos os mesmos modelos de avaliação em larga escala.

No ano de 2008, o Saepe foi reorganizado com uma nova gestão política, junto com o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-PE) (PERNAMBUCO, 2007). Com o advento do PMGP-PE, a principal demanda colocada às escolas foi a necessidade de reformar a sua estrutura gestonária. Dessa forma, devendo incorporar práticas sintonizadas com a política própria de avaliação, com as de responsabilização e as de premiação dos profissionais envolvidos. Tais determinações se constituíram referências basilares para as rotinas da escola de ensino médio, incluindo ajustes na função exercida pelo diretor escolar, assim como incremento nas atribuições assumidas pelos docentes. Dando continuidade à reestruturação da educação no estado de Pernambuco, foi instituído o Ensino Médio em tempo integral por meio da Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008². A principal meta do Programa, PMGP era a ampliação de matrículas no Ensino Médio integral, com a ampliação de escolas de referência em Ensino Médio e escolas técnicas³. Conforme consta no texto desta política (PERNAMBUCO, 2008), a forma de se aferir resultados exitosos passa a ser a melhoria

² Redação alterada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017.

³ Escolas de Referência e Escolas Técnicas cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 5 (cinco) dias. (Redação alterada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017) (PERNAMBUCO, 2017).

nos resultados das avaliações em larga escala, a exemplo das notas do Ideb. Em 2007, o estado tinha nota 2,7 no Ideb e ocupava a 21ª posição no ranque apresentado pela política de avaliação em larga escala do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Assim sendo, com a efetivação do Saepe, a política adotada pela gestão para impulsionar a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual de educação foi criado o Idepe. De acordo com o §1º, Art. 7º do Decreto nº 32.300/2008 (PERNAMBUCO, 2008),

O IDEPE é um índice composto pelo resultado do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e pelo resultado do fluxo escolar. O SAEPE utiliza a metodologia e escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e avalia o desempenho dos estudantes em leitura e matemática, na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

No estado de Pernambuco são os dados do Idepe que determinam a concessão do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), em função de uma política de bonificação em vigor desde 2008. De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 32.300/2008,

o Bônus de Desempenho Educacional – BDE corresponde a uma premiação por resultados concedida aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com as metas e condições estabelecidas neste Decreto (PERNAMBUCO, 2008).

As escolas que atingem a meta são premiadas com um benefício, o BDE, entendido pelo governo como uma política de incentivo ao servidor que se empenha pela busca da qualidade. Ademais, são os dados do Idepe que determinam a premiação das escolas e a concessão de bônus aos docentes que alcançam as metas pré-estabelecidas.

O Idepe é instituído como indicador sintético de qualidade da educação pública estadual, sendo com base nesse indicador que o poder público tem dimensionado a evolução dos resultados educacionais obtidos por cada escola, ano a ano. Constatamos, assim, que no contexto de criação e implementação das avaliações em larga escala, tem sobressaído a gestão por resultados, tendo como foco a melhoria do desempenho escolar. Tal política tem constituído eixo central dos projetos e programas voltados especialmente ao Ensino Médio, no referido estado.

Essa experiência de política educacional levada a efeito em Pernambuco nos instiga a analisar, especificamente, as repercussões das avaliações em larga escala nas ações da gestão escolar, realçando-se a política de responsabilização assumida oficialmente como dimensão do sistema próprio de avaliação adotado nesta unidade federativa (PERNAMBUCO, 2008). Nesse sentido, Afonso (2013, p. 273) aponta que:

na sequência de políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social, por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de *accountability* baseado em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de forma autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Diante do exposto, a pergunta que nos move nesse estudo é: quais as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e pelos professores em prol da qualidade da educação do ensino médio integral de Pernambuco? Decorrente da questão enunciada, emergem as seguintes questões de pesquisa: (i) qual a trajetória do Ensino Médio Integral de Pernambuco?; (ii) qual a trajetória do Saepe no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica?; (iii) quais as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e os professores em prol da qualidade do ensino integral nas escolas pesquisadas?; (iv) quais as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e pelos professores das escolas pesquisadas no contexto das aulas remotas, por ocasião da Pandemia da Covid-19?

O objetivo geral deste estudo é investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e pelos professores em prol da qualidade da educação do Ensino Médio integral de quatro escolas de mesorregiões de Pernambuco. Constituem os objetivos específicos: (i) identificar a trajetória do Ensino Médio integral do Estado de Pernambuco; (ii) identificar a trajetória do Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe) no contexto das políticas públicas de avaliação da educação básica; (iii) analisar as ações desencadeadas pela equipe gestora e pelos professores das escolas pesquisadas em prol da qualidade do Ensino Médio Integral de Pernambuco; (iv) analisar as ações desencadeadas pela equipe gestora e pelos professores das escolas pesquisadas no contexto das aulas remotas, por ocasião da pandemia da Covid-19.

O quadro teórico e a produção de material empírico atinentes a esse estudo pretendem propiciar uma visão concreta acerca do Ensino Médio integral de Pernambuco e as ações desencadeadas pela equipe gestora escolar e pelos professores, em prol da qualidade da educação dessa etapa da educação básica.

Nesse contexto, a justificativa por seu intuito pessoal/profissional dá-se pelo fato de a pesquisadora exercer a função de analista em gestão educacional na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, cujas atribuições são fazer o monitoramento dos dados levantados e o acompanhamento no âmbito escolar das atividades didático-pedagógica dos docentes no acesso direto à plataforma do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe).

Justificamos, ainda, a sua relevância social por subsidiar com material teórico e empírico a comunidade escolar, os futuros pesquisadores e as demais instâncias que refletem, discutem e buscam atuar na direção da construção da educação pública de qualidade no Brasil. Em busca realizada na Bases de Dados de Dissertações e Teses (BDTD) e na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), identificamos o contributo acadêmico-científico na perspectiva de ampliação do campo de estudo, em função de não haver produções que articulem qualidade do Ensino Médio integral e políticas públicas de avaliação de Pernambuco, considerando a mesorregião do estado e as vozes da equipe gestora escolar e dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Nessa pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, a produção de material empírico deu-se por meio de análise documental, questionário misto e entrevista semiestruturada, tendo como lócus quatro escolas localizadas nas quatro mesorregiões administrativas de Pernambuco: uma na Recife Sul, uma na Metropolitano Sul, uma Agreste Centro Norte e uma no Sertão do Submédio São Francisco. Os participantes foram os integrantes da equipe gestora escolar e professores do Ensino Médio, nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Além da introdução e das considerações finais, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os caminhos da pesquisa tendo o foco na revisão da literatura, na abordagem da pesquisa, nas técnicas de produção de material empírico, no lócus e nos participantes da pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos a trajetória da Educação Integral no Brasil, contextualizando o seu percurso histórico, a sua política de implantação e os dados dos mais de 10 anos das escolas de referências do Ensino Médio integral de Pernambuco. O terceiro capítulo encerra a trajetória do Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe) no contexto das políticas públicas de avaliação da Educação Básica.

No quarto capítulo, analisamos as ações desencadeadas em prol da qualidade do Ensino Médio Integral de Pernambuco na ótica dos gestores escolares e dos professores das escolas pesquisadas.

No quinto capítulo, analisaremos as ações da Secretaria de Educação, assim como dos gestores escolares e professores para garantir o direito à educação no período da pandemia da Covid-19.

1. CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DA PESQUISA

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 1994, p. 16).

Neste capítulo apresentamos os caminhos da pesquisa. Para tanto, iniciamos com a apresentação da revisão de literatura. Na sequência, apresentamos a abordagem da pesquisa eleita para esse estudo, bem como as técnicas e instrumentos de produção de material empírico. Seguimos com a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa.

1.1 – A revisão da literatura

Iniciamos nossa pesquisa com a revisão da literatura. Esse momento da investigação nas bases de dados é primordial para delimitar o campo em que se propõe investigar. O diálogo com autores faz-se necessário para podermos identificar possíveis lacunas, para que este trabalho possa contribuir para os avanços e as reflexões no conhecimento científico da área investigada. De acordo com Gil (2019, p. 43), o

levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do pesquisador com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Para constituir nosso levantamento, realizamos a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas das pesquisas ocorreram em março de 2020 e fizemos uma nova busca em março de 2021, cujos resultados estão sintetizados nos quadros 1 e 2, respectivamente.

Quadro 1– Resultados das buscas realizadas na BDTD em março de 2020

DESCRITORES MARÇO 2020	GESTÃO ESCOLAR	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL + QUALIDADE E	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL + QUALIDADE + PERNAMBUC O	TRABALHOS COM FOCO NO OBJETO DA PESQUISA
------------------------------	-------------------	---	--	--	--

BDTD DISSERTAÇÃO/TESES	11.653	491	80	12	11
---------------------------	--------	-----	----	----	----

Fonte: A autora.

Quadro 2 – Resultados das buscas realizadas na BDTD em março de 2021

DESCRITORES MARCO 2021	GESTÃO ESCOLAR	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL + QUALIDADE	GESTÃO ESCOLAR NA ED. INTEGRAL + QUALIDADE + PERNAMBUCO	TRABALHOS COM FOCO NO OBJETO DA PESQUISA
BDTD DISSERTAÇÃO	10,783	466	80	24	16
BDTD TESE	2.064	108	07	02	02

Fonte: A autora.

Em função da busca realizada no ano de 2021 demonstrar uma ampliação relativa ao número de estudos encontrados, optamos por considerar, para efeito de análise, as produções apresentadas no Quadro 2.

No Quadro 3, apresentamos os resultados das dissertações e teses que apresentam atenção com o foco no nosso objeto da pesquisa, em ordem decrescente do ano de produção, acompanhado do título da dissertação/tese, do nome do autor(a), da modalidade/IES, e da abordagem de pesquisa.

Quadro 3 – Estudos atinentes ao objeto pesquisado

ANO	TÍTULO	AUTOR	MODALIDADE/ ISE	ABORDAGEM DE PESQUISA
2019	Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade	NASCIMENTO, T.F. C. de L.	Dissertação/ UFPE	Qualitativa
2019	Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018)	SERAFIM, Josefa Rita de Cássia Lima	Dissertação/ UFPE	Qualitativa

2018	A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados	SILVA, Adriano Carvalho Cabral da	Dissertação/UFPE	Qualitativa
2017	A qualidade da Educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação	SILVA, Analice Martins da	Dissertação/UFPE	Qualitativa
2017	Ensino médio integral no agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias	CONCEIÇÃO, Maria Sandra da	Dissertação/UFPB	Qualitativa
2016	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	SILVA, Andréa Giordanna Araujo da	Tese/UFPE	Qualitativa
2016	O programa de modernização da gestão pública do Estado de Pernambuco e a política de bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul	SILVA, Cezar Gomes da	Dissertação/UFPE	Qualitativa
2016	A gestão pedagógica nas escolas integrais e a implantação do sistema de informações educacionais de Pernambuco: uma abordagem à luz da perspectiva sociotécnica	OLIVEIRA, Juliana Maria Rosilda de	Dissertação/UFPB	Qualitativa
2016	Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco:	SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos.	Dissertação/UFPE	Qualitativa

	contra números, há argumentos			
2016	Gestão de referência nacional: analisando o caso de uma Escola Estadual de Pernambuco na perspectiva discente e de gestão	SILVA, Jussara Torres da.	Dissertação/UFPE	Qualitativa
2015	Avaliação de impacto da política de gestão por resultados do Pacto pela Educação do Governo do Estado de Pernambuco	GERMANO, Bruna da Nóbrega.	Tese/UFPE	Qualitativa
2015	Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus? – As Influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) Nas Escolas Estaduais	MELO, Danila Vieira de.	Dissertação /UFPE	Qualitativa
2015	Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais	SANTANA, Dulce Cristina Arcoverde de Souza.	Dissertação/UFSC	Quantitativa
2014	O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)	LIMA, Uiara do Carmo Wanderley.	Dissertação /UFPE	Qualitativa
2014	O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco	BELTRÃO, Jorge de Lima.	Dissertação/UFJF	Qualitativa
2014	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da	BENITTES, Valéria Lima Andrioni.	Dissertação/UFPE	Quali-quantitativa.

	educação em tempo integral”			
2013	Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral	MORAIS, Edima Verônica de.	Dissertação/UFPE	Qualitativa
2013	Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco	SILVA, Valdemberg Dias da.	Dissertação/UFPB	Quali-quantitativa

Fonte: a autora

O Quadro 3, acima, demonstra que as produções acadêmicas atinentes ao objeto pesquisado apresentaram um aumento significativo a partir de 2015, tendo se intensificado nos anos de 2016 e 2017. Tais dados expressam o interesse pelo tema da gestão escolar e da qualidade referentes ao Ensino Médio de Pernambuco, como pode ser evidenciado pelo exposto no Gráfico 1.

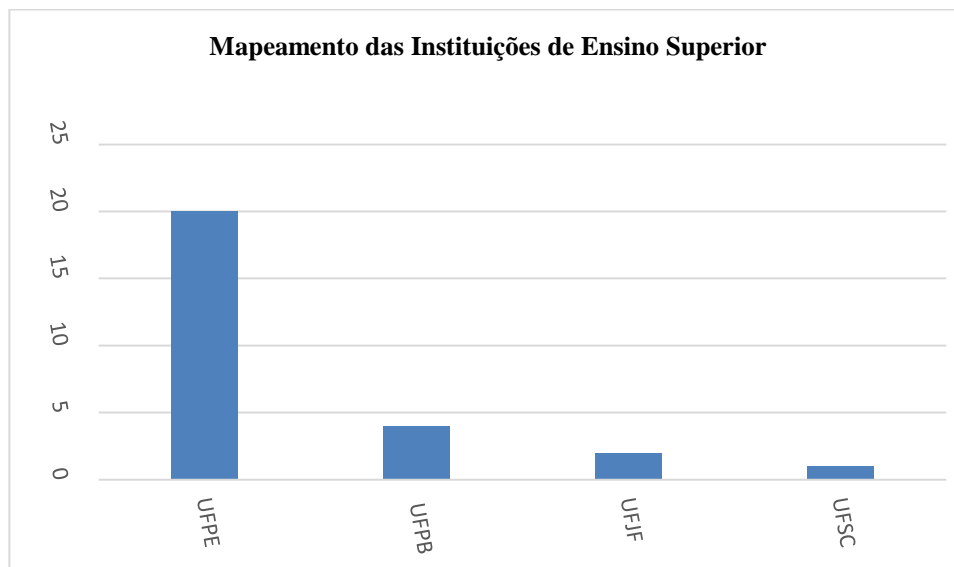
Gráfico 1 – Mapeamento das dissertações/teses por ano de produção



Fonte: A autora.

No Gráfico 2 é possível evidenciar as instituições de ensino superior que mais pesquisaram o tema consoante ao abordado nesta dissertação de mestrado.

Gráfico 2 – Mapeamento das Instituições de Ensino Superior



Fonte: A autora.

Por meio do Quadro 3, evidencia-se que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) apresenta maior incidência de pesquisas realizadas nas escolas públicas de Ensino Médio integral. Em seguida, temos a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como a segunda que apresenta mais pesquisas. Observou-se, também, o interesse de universidades do Sudeste e Sul do país pesquisarem o tema em foco. Os trabalhos coletados para esta pesquisa, conforme o Quadro 3, foram selecionadas no período de 2013- 2019.

Entre as produções acadêmicas selecionadas, com leituras do resumo, palavras-chave e introdução, constatamos que algumas pesquisas se assemelham ao nosso objeto de estudo. No entanto, nas leituras realizadas, podemos entender a singularidade do nosso trabalho no que se refere aos critérios de inclusão dos participantes da pesquisa e no momento histórico em que ela foi realizada, isto é, durante a pandemia da Covid-19. Salientamos que todos os envolvidos nesta pesquisa precisaram se adaptar a um cenário totalmente inesperado, com cancelamento de aulas presenciais e a introdução de aulas remotas, síncronas e assíncronas.

1.2 – Resultado das análises das pesquisas acadêmicas pesquisadas

A importância de se analisar a produção acadêmica no tema que estamos pesquisando nos proporciona observar mais atentamente os estudos que já avançaram e os são relevantes para o nosso trabalho de pesquisa, a fim de compreender o que se ratificou dos dados coletados, ou se surgiram outras variantes para as análises dos conteúdos investigados.

Destacamos didaticamente as pesquisas a partir da observação dos seus objetivos, método e conclusão.

Nos últimos dez anos, o foco em pesquisas que investigaram a etapa do Ensino Médio de tempo integral em Pernambuco se intensificou, a própria legislação educacional do estado teve um olhar mais atento a essa etapa, e à publicização dos dados referentes à política de ampliação do tempo na escola. Nesse contexto, a academia serve como pilar de pesquisa e apoio aos fenômenos educacionais e atenta às políticas educacionais vigentes. Além disso, trouxe um olhar mais investigativo e crítico sobre a realidade do que está ocorrendo na educação de tempo integral em Pernambuco.

Do quantitativo de 18 trabalhos apresentados, 16 são dissertações e 2 são teses. Percebemos nesse levantamento bibliográfico que 27,7% das pesquisas realizaram pesquisas documental, 16,6% estudo de caso, 11,1% utilizaram a pesquisa qualitativa e 61,1% realizaram as pesquisas *in loco*.

Dentre elas, Silva (2013) realizou um estudo comparativo entre o desempenho de uma escola regular e outra de tempo integral, considerando seus aspectos espaciais, sociais e econômicos. Os resultados do seu estudo apontaram que o modelo de gestão, mesmo em regiões com níveis socioeconômicos baixos, faz diferença quanto ao rigor das atividades escolares associadas à maior presença da família, uma vez que o desempenho passa por maior investimento na formação, qualificação, disciplina, interação escola-família, não importando a região e as condições sociais e econômicas (SILVA, 2013, p. 9). Na sua pesquisa aponta, ainda, que não existem diferenças entre escolas de tempo integral e escolas regulares nos aspectos investigados, o diferencial apresentado na pesquisa são ações da gestão administrativa e pedagógica.

Morais (2013) teve como objetivo identificar as formas de apropriação no discurso político do Programa de Educação Integral por parte do governo do Estado. Os resultados da pesquisa apontaram que:

a expansão em relação ao tempo, podemos afirmar que a manipulação se deu através da maior quantidade de Escolas Semi-Integral, em relação às escolas de tempo integral, que não melhorou o espaço. Porém, passa a impressão que o número de escolas de referência vem aumentando, passando a ideia de “universalização”, sem, no entanto, representar a melhoria na qualidade (MORAIS, 2013, p. 141).

E conclui que,

esta gratificação coloca professores e gestores em posição privilegiada em relação aos demais, transformando o professor/a em quase um cargo de confiança, cobrado a vestir a camisa do governo, assumindo as metas como suas, assim como fazem as empresas. A amarra objetiva é a gratificação, o tempo, as tarefas assumidas que vão definindo o perfil desse profissional, além do que a gratificação é uma forma de utilização política para controle político dos professores, impedindo que estes se organizem e desenvolvam uma identidade de classe capaz de resistir às mais diversas formas de controle (MORAIS, 2013, p. 123).

Em suma, a pesquisa identificou um modelo de política de educação integral com interesses focados nos resultados de avaliações externas e na publicização dos seus dados para a sociedade.

Benites (2014) buscou 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 (PEI). A análise feita pela pesquisadora, ao confrontar as proposições dos dois programas, sinaliza contradições quanto aos objetivos do Programa de Educação Integral e do PMGP. Os resultados apresentados mostraram uma contradição quanto aos dois programas. No discurso oficial são apresentadas como solução para a busca pela qualidade da educação em tempo integral, no entanto, o PMGP foi criado para os gestores escolares e a comunidade escolar cumprirem as metas de resultados das avaliações externas, o que é o foco do governo.

O trabalho de Beltrão (2014) analisou o desempenho das Escolas de Referências em Ensino Médio, EREM, do litoral sul de Pernambuco, nas avaliações externas. A pesquisa utilizou um estudo de caso e verificou quais das ações dos gestores escolares contribuíram para a melhoria dos resultados educacionais. Os resultados apresentados concluíram que a gestão pedagógica tem seu foco voltado para os resultados das avaliações externas.

Em sua pesquisa, Lima (2014) buscou analisar o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação. A análise empreendida destacou duas categorias principais: 1 – Inovação Pedagógica e 2 – Mudanças no Modelo de Gestão. Foram utilizados de modo

complementar a técnica da observação direta do ambiente escolar, da atuação dos professores dos gestores. Por fim, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Os resultados obtidos a partir das investigações apontaram para uma realidade educacional voltada para uma gestão democrática e para práticas pedagógicas inovadoras, tais como: práticas interdisciplinares, presença pedagógica e protagonismo juvenil. Além disso, destacou-se o trabalho da escola com a comunidade do entorno, ultrapassando os muros da escola e coadunando-se com os princípios que norteiam uma educação de qualidade.

Outro trabalho que merece destaque é o de Santana (2015), o qual analisou fatores que contribuem para os resultados educacionais obtidos pelas Escolas de Educação Integral de Pernambuco no IDEPE, com foco no perfil do diretor escolar. A pesquisa, além da revisão bibliográfica, contou com uma análise documental da Secretaria de Educação, em textos tais como Leis, Decretos, Portarias, Instrumentos de avaliação, e outros dados documentais para levantamento de informações a respeito da seleção e avaliação de diretores das Escolas de Educação Integral do Estado. O estudo possibilitou identificar o papel estratégico dos diretores escolares para a obtenção de melhores resultados, em especial, aqueles que conhecem a realidade do entorno escolar e são capazes de elaborar um plano de ação que possui estratégias efetivas para uma atuação eficaz no ambiente em que estão inseridos.

Merece destaque também, o trabalho de Melo (2015). A pesquisa buscou analisar o IDEPE como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco, e suas influências nas escolas da rede estadual. Especificamente, examinou o discurso presente no Programa de Modernização da Gestão Pública no que se refere à relação entre a avaliação educacional e a qualidade da educação no estado de Pernambuco, assim como o discurso dos profissionais que atuam na escola acerca das implicações e das influências do IDEPE. O discurso dos sujeitos entrevistados revela que:

o SAEPE parece ter uma boa aceitação por parte dos sujeitos, esses sujeitos estão mais ou menos conscientes das limitações do Sistema, e inclusive eles vão dando sugestão de melhoria. No entanto, a existência desse Sistema avaliativo vai impondo mudanças nas práticas da escola, como é o caso de haver 'cursos preparatórios' ou 'revisões' para as avaliações externas, e que vão aparecendo cada vez mais como uma prática comum (MELO, 2015, p. 120).

A pesquisa de Nóbrega (2015) possibilitou avaliar as políticas de gestão por resultados do Pacto pela Educação (PPE), considerando como indicadores de sucesso escolar os índices de aprovação e abandono, as notas médias no SAEPE e no IDEPE. Foi

possível, ainda, constatar que a avaliação em larga escala pauta os projetos e programas na rede estadual de educação de Pernambuco. Os resultados apresentados revelaram que, com base em características observáveis e não de forma experimental, o monitoramento pelo PPE gera impacto positivo e significativo considerando as notas médias no SAEPE e no IDEPE. Porém, considerando os índices de aprovação e abandono, o monitoramento pelo PPE não exerce influência sobre eles.

Silva (2016) buscou investigar as práticas da gestão escolar pedagógica que possibilitaram os índices elevados nas avaliações externas, buscando mapear as práticas de gestão realizadas no interior desta instituição de ensino, além de identificar os conceitos e as formas de participação, qualidade e gestão presentes nestas práticas. A pesquisadora utilizou o estudo de caso para a coleta dos dados, e a investigação concedeu voz para os estudantes e ao gestor sobre a gestão. “Conceitos como participação, qualidade e gestão aparecem nos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa como parte intrínseca da instituição de ensino e/ou parte do processo em que esta almeja” (SILVA, 2016, p. 9).

Santos (2016) traçou como objetivo do seu trabalho avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Os resultados dessa pesquisadora trazem dados bastantes relevantes em relação à pesquisa supracitada, uma vez que apontam que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, as quais somam mais de 52% das matrículas. Nesse sentido, os dados justificam os depoimentos dos sujeitos entrevistados. Outro ponto bastante interessante é que as análises dos dados das duas pesquisas são bastantes conflitantes. Silva (2016) evidenciou que os participantes classificam a gestão como exitosa e os sujeitos se sentem participando do processo democrático da unidade escolar, logo, não acham que as ações da gestão em relação às avaliações externas não interferem no cotidiano da escola. Já Santos (2016), aponta uma realidade totalmente contrária à política de incentivos, ou seja, de bonificação.

Oliveira (2016) apresenta uma abordagem não encontrada nas demais pesquisas com o objetivo de investigar a gestão pedagógica das escolas de tempo integral a partir da implantação do Sistema de Informação de Pernambuco (Siepe). Essa pesquisa nos trouxe uma visão da realidade de todas as escolas estaduais de Pernambuco, ou seja, sobre o Siepe, um programa que surgiu junto à modernização da rede estadual de educação. Os

resultados apontaram que o Siepe possibilita uma melhor organização das escolas na realização de intervenções pedagógicas, a partir das informações geradas pelo sistema, quando elas são compartilhadas e vivenciadas por todos os sujeitos escolares.

Na pesquisa de Silva (2016), o autor buscou identificar e analisar as concepções de gestores e professores sobre o programa de modernização da gestão pública, as metas para a educação (PMGP/ME) e a política de Bônus de Desempenho Educacional (BDE) efetivada no sistema educacional de Pernambuco. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que “o novo modelo de gestão implantado pelo governo mudou significativamente a “cara” da gestão da escola e suas prioridades” (SILVA, 2016, p. 126). Segundo os gestores e professores, apesar do interesse em “garantir” o bônus, mesmo com ideias controversas, o sistema se consolidou como incentivo à política de resultados.

A tese de Silva (2016) nos trouxe uma percepção da gestão escolar e dos alunos sobre as práticas de gestão realizadas no interior da instituição de ensino pesquisada, tendo tido como objetivo identificar os conceitos e as formas de participação, qualidade e gestão presentes nestas práticas. O estudo de caso realizado revelou que as práticas de gestão desenvolvidas na escola potencializam as questões voltadas para a educação, os altos índices de aprovação em testes e as avaliações externas, além do engajamento da família na instituição. Conceitos como participação, qualidade e gestão aparecem nos discursos dos sujeitos da pesquisa como parte intrínseca da instituição de ensino e/ou do processo em que esta almeja.

O estudo de Silva (2016) visou analisar a gestão de uma escola estadual de Pernambuco na perspectiva dos estudantes e da gestão escolar, uma vez que esta recebeu o título de “Gestão de Referência Nacional”. A pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de gestão. Desse modo, os resultados sinalizaram que na escola as ações desenvolvidas levaram a altos índices de aprovação em testes e avaliações externas, e a participação da família na escola foi apontada como um ponto principal para o prêmio da gestão.

A pesquisa de Santos (2016) objetivou avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Os resultados apontaram que existem tanto uma política de incentivos, como um forte acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado pelos professores para atingir com êxito os resultados nas avaliações externas. De acordo com

os participantes da pesquisa são realizados “treinamento” para as avaliações, reforços nas disciplinas de português e matemática, assim como há responsabilização da comunidade escolar para cumprimento dessas metas.

Conceição (2017) analisou, sob a perspectiva da implementação estratégica, porque escolas de referências em ensino médio do agreste de PE têm alcançado diferentes desempenhos nas últimas quatro avaliações do Idepe. A pesquisa trouxe resultados que evidenciaram que os dois casos pesquisados possuem distinção quanto à execução das estratégias e ações necessárias à obtenção dos resultados que garantam a eficácia da implementação do programa de Educação Integral.

Silva (2017) analisou, no seu estudo, os significados atribuídos à qualidade da educação pelos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco. Os resultados constatarem que a forma de gestão escolar vai direcionar qual tipo de qualidade da educação é construída na escola. O planejamento revela uma gestão de resultados a partir do momento em que está direcionado para os indicadores de qualidade (Idepe e Ideb). O autor aponta que:

Os sujeitos entrevistados entendem que ainda falta muito para alcançarmos uma qualidade da educação, de modo geral, sinalizam as estruturas físicas precárias das escolas, a formação continuada dos professores e a valorização destes como os maiores impedimentos. Mesmo tendo a compreensão dos vários aspectos que podem ser observados na qualidade da educação, quando a gestão escolar atinge e supera o esperado, ou não, em termos das metas preestabelecidas, ela considera ter melhorado ou não a qualidade da educação nas suas escolas (SILVA, 2017, p. 107).

As pesquisas de Silva (2018) e Nascimento (2019) demonstraram que a gestão por resultados no programa de educação integral em Pernambuco acarretou em uma série de situações degradantes para a relação do docente com o seu trabalho. A pesquisa de Nascimento (2019) evidencia a qualidade da educação restrita a resultados alcançados.

Com relação à concepção de qualidade, a fala abaixo ilustra como a avaliação está relacionada diretamente com esse entendimento que a gestão tem sobre qualidade da educação. Porém, o conceito de qualidade ocorre na perspectiva mercadológica do neoliberalismo, que atrela à qualidade da educação a aquisição de resultados. A escola pode ser classificada como escola de qualidade ou não, garantindo um padrão de qualidade a partir desses resultados (NASCIMENTO, 2019, p. 169).

O estudo de Serafim (2019) aponta situações de contrastes em relação aos dados aferidos por pesquisas no mesmo contexto e periodicidade. Os resultados da investigação reconhecem que a implantação das EREM melhorou o desempenho dos educandos,

possibilitou o acesso de jovens carentes à universidade pública e contribuiu com sua formação e o projeto de vida. Além disso, define a gestão por resultado como sendo:

o modelo de gerencialismo utilizado na gestão educacional traz contribuições de qualidade para o processo educacional, redireciona concepção e o acompanhamento de gestão, destacando o tratamento pedagógico. Finalmente, a pesquisa vislumbra como uma política de educação cujo viés da qualidade social seja ofertado para todo o Brasil (SERAFIM, 2019, p. 6).

As pesquisas analisadas revelam que, no que se refere à política de educação em tempo integral em Pernambuco e à sua relação com as avaliações externas e o conceito de qualidade, há diferentes opiniões e perspectivas.

Justificamos a relevância deste estudo a partir da revisão da literatura, pelo potencial de contribuição para a comunidade acadêmica, no que se refere a conhecer as ações dos gestores escolares e professores em prol da qualidade da educação no ensino médio integral de Pernambuco. Entendemos que conceder voz à equipe gestora escolar e aos professores, constituiu contributo singular, sobretudo, em função do cenário que se está a vivenciar devido à Pandemia da Covid-19, com repercussões no cotidiano, também, das escolas de ensino médio integral de Pernambuco.

1.3 – Procedimentos Metodológicos

Para a realização desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. Tal escolha deu-se por entendermos o contributo dessa abordagem quando se refere a investigar pessoas em sua territorialidade e representatividade nos seus mais diferentes espaços. Minayo (1994, p. 21-22) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

A pesquisa tem como foco de investigação as ações da equipe gestora escolar e dos professores em prol da qualidade do ensino médio integral de Pernambuco e contou com uma pesquisa documental, um questionário misto e uma entrevista semiestruturada para a produção de material empírico.

Pesquisa documental

A pesquisa documental tem o foco no conteúdo dos documentos, a importância nesse momento, são com os significados dos achados da pesquisa. Para Flick (2009, p. 236), “os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo”.

Para efeito deste estudo, os documentos pesquisados foram: documentos legais de referência nacional; os que balizam a construção da proposta pedagógica da rede estadual de educação integral de Pernambuco; os de Implantação do Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe) e os projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas. Esses documentos trouxeram informações pertinentes referentes às questões do objeto da nossa pesquisa.

Outro documento analisado foi o PPP das quatro escolas, na averiguação verificamos que ainda é um documento que muitos resistem em socializá-lo para as pesquisas em educação. Percebemos, ainda, que esse documento necessita ser mais trabalhado com as equipes de gestão e pedagógica, uma vez que encontramos os PPP mais preocupados em conceituar termos e explicar leis educacionais vigentes do que em ser a verdadeira identidade política e pedagógica da escola. Das quatro escolas analisadas, em duas o PPP estava desatualizado, com dados da equipe de gestão incompletos e com informações que fazem parte do documento de identidade da escola inconclusas.

Os dados referentes às ações desenvolvidas pela equipe de gestão escolar e dos professores para a melhoria da qualidade da educação aparecem nas quatro escolas pesquisadas. Assim sendo, com as informações obtidas com esta etapa da pesquisa, entendemos ter atendido aos nossos objetivos.

Entrevista semiestruturada

Essa técnica de pesquisa permite ao entrevistador um contato direto com os participantes e, ainda, permite que as questões da pesquisa prossigam de maneira espontânea. Essa opção, por ser semiestruturada, deu-se em função de favorecer a improvisação, permitindo garantir a expressão autêntica das ideias e fatos. De acordo com Flick (2009, p. 142):

As entrevistas semiestruturada, em particular, tem atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que uma entrevista padronizada ou um questionário.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram com os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos das quatro escolas pesquisadas. Estas transcorreram de maneira presencial e remota, sendo agendadas pelos participantes da pesquisa com hora e dia marcados.

Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro de questões (APÊNDICE 1), com o propósito de respondermos às questões de pesquisa enunciadas.

Questionário misto

Optamos por utilizar o questionário com questões mistas (APÊNDICE 2), por meio eletrônico, por entender que poderíamos conseguir com mais rapidez com que os participantes pudessem responder e porque a pesquisa decorreu durante a pandemia da Covid-19. Sendo assim, também visava com que os participantes se sentissem mais seguros em contribuir com a pesquisa.

Para Gil (2008, p. 122),

o uso do questionário torna-se relevante por tratar de questões envolvendo opiniões, percepções, posicionamento e preferências dos pesquisados, além de possibilitar atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa.

A assertiva do autor converge com o lócus do nosso estudo, uma vez que os dados coletados com utilização desse instrumento de pesquisa nos permitiram ampliar a captação de percepção sobre a qualidade da educação e sobre sua relação com os processos de avaliação em larga escala que se desenvolvem no contexto escolar aqui focalizado.

Foi realizado questionário misto com 16 professores, sendo quatro de cada escola, nas seguintes áreas de conhecimento: quatro (4) professores de Linguagens e suas Tecnologias; quatro (4) professores de Matemática e suas Tecnologias; quatro (4) professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologia e quatro (4) professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

1.3.1 – Locus da pesquisa

Pernambuco é o estado em que estão localizadas as escolas pesquisadas e constitui um dos 27 estados da República Federativa do Brasil, sendo Recife a sua capital. Possui 185 municípios, tem uma população, segundo o censo de 2010, de 8.796.448 pessoas. Distribuídas em 1.113 escolas, as matrículas no Ensino Médio encerram 339.909, contando com 18.232 docentes que atuam nessa etapa da educação básica (IBGE, 2018).

Figura 1 – Localização de Pernambuco no mapa do Brasil



Fonte: Internet e autora (Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2019/07/mapa-do-brasil-estados-branco-sem-legenda.jpg>).

Os municípios eleitos, pertencentes à mesorregião do estado, foram quatro, a saber: (i) Recife, a capital, com população no último censo de 1.537.704 pessoas, sendo a 1ª região mais populosa de Pernambuco; (ii) a 2ª maior cidade populosa, Jaboatão dos Guararapes, com uma população de 644.620 pessoas; (iii) a cidade de Caruaru, sendo a 4ª maior cidade em população, com 314.912 pessoas; (iv) o município de Itacuruba, com uma população de 4.369 pessoas, ocupando a 184ª em população de Pernambuco (IBGE, 2010).

A escolha de quatro escolas em diferentes regiões, 01 - Recife Sul, 02 - Metropolitano Sul, 03 - Agreste Centro Norte, 04 - Sertão do Submédio São Francisco, em contextos socioeconômicos diferentes, justifica-se em função dos determinantes extraescolares que afetam as ações da equipe de gestão escolar e dos professores na direção da construção da qualidade educacional. Reitera-se que a escolha de cada escola

considerou a participação em todas as edições das avaliações externas do Estado, tendo o resultado do Idepe e do Ideb crescentes entre os anos de 2008 e 2018.

A Secretaria de Educação de Pernambuco está organizada em 16 Gerências Regionais de Educação, denominadas de GRE, que estão assim distribuídas de acordo com a figura 2.

Figura 2 – Localização geográfica das Gerências Regional de Pernambuco (GRE)

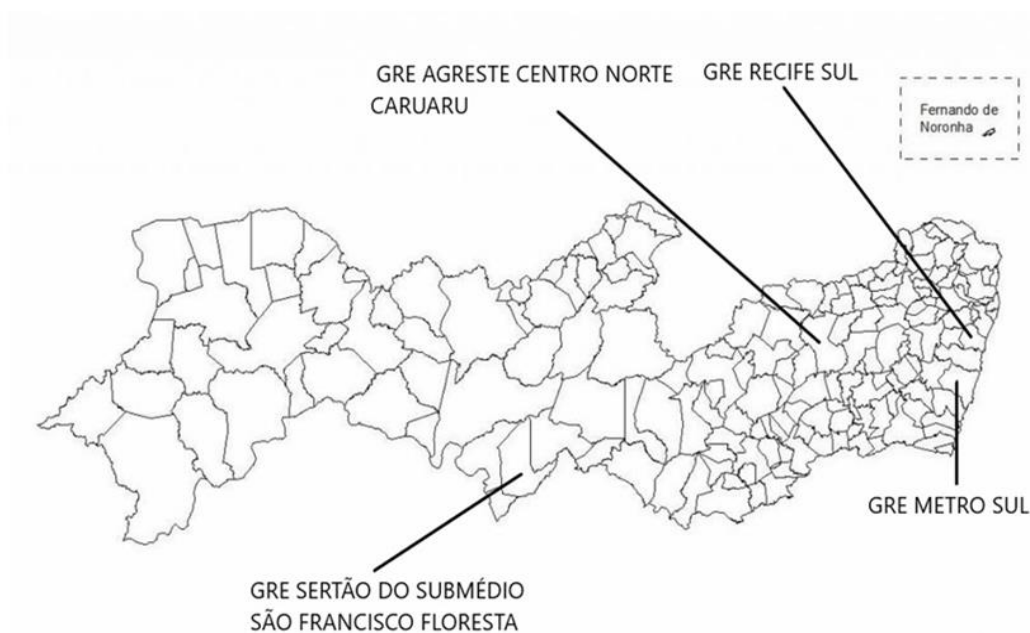


Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco.

1.3.1.1 – Escolas Pesquisadas de Ensino Médio Integral de Pernambuco

A figura 3 identifica a localização geográfica em que se encontram as escolas pesquisadas. Tais escolas integram as Gerências Regionais de Educação (GRE), como supracitado: 01 - Recife Sul, 02 - Metropolitan Sul, 03 - Agreste Centro Norte, 04 - Sertão do Submédio São Francisco.

Figura 3 – Localização geográfica das escolas pesquisadas



Fonte: Internet e autora (disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2019/07/mapa-do-brasil-estados-branco-sem-legenda.jpg>).

Para fins de identificação das escolas pesquisadas de Ensino Médio integral de Pernambuco, optamos pelos nomes fantasias, conforme são apresentados no quadro 4.

Quadro 4 – Identificação das escolas pesquisadas

Identificação das Escolas Pesquisadas de Ensino Médio Integral	Localização
Escola - primavera	GRE - Recife sul
Escola - verão	GRE - Metro-sul
Escola - outono	GRE Agreste Centro Norte Caruaru
Escola - inverno	Gre Sertão do Submédio São Francisco- Floresta

Fonte: A autora.

A escola denominada **Primavera** fica situada na área sul da região metropolitana do Recife, onde se concentra a população de maior poder econômico do estado, tendo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) [2010] de 0,772. A escola atende à comunidade circunvizinha, como também a outro município, no caso, Jaboatão dos Guararapes e seus bairros. A tabela abaixo apresenta o desempenho nas notas das

avaliações externas no Ideb e Idepe. Os dados levantados nos mostram o crescente desempenho da escola no período dos dez anos de análises dos dados.

Tabela 1 – Resultados do Ideb e Idepe

ESCOLA PRIMAVERA	NOTAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS											
	ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
IDEB ⁴	x	2,9	x	x	x	x	x	x	x	x	5,1	5,3
IDEPE	2,76	2,73	3,69	3,77	4,22	4,42	4,68	4,70	4,75	5,1	5,5	

Fonte: A autora.

A escola denominada **Verão** fica situada na região metropolitana do Recife, no município de Jaboatão dos Guararapes, o segundo maior município de Pernambuco, com IDH correspondente a 0,717. A escola fica localizada no bairro de Piedade. No quadro 6, abaixo, apresentamos um crescente aumento nas notas do Ideb e IDEPE, no período de 2008 a 2018.

Tabela 2 – Resultados do Ideb e Idepe

ESCOLA A VERÃO	NOTAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS										
	ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
IDEB	x	3,1	x	3,3	x	3,7	x	4,1	x	5,4	5,4
IDEPE	2,70	3,16	3,60	4,67	4,64	4,67	5,05	5,50	5,59	5,78	5,91

Fonte: A autora.

A escola denominada **Outono** está situada no município de Caruaru, região agreste de Pernambuco, sendo conhecida como a Capital do Agreste Pernambucano. Caruaru corresponde ao quarto maior município de Pernambuco. O seu IDH é 0,677. A clientela que frequenta a escola é bem diversificada, sendo uma quantidade significativa de alunos oriundos da zona rural e de bairros muito distantes que dependem de transporte para chegar à escola. Evidencia-se, também, que a escola está localizada em um polo comercial de muita

⁴ Assinalamos “X” nos anos sem média no Saeb nas tabelas 1, 2, 3 e 4 (em que a escola não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado). Os dados do Ideb mostram como a escola não participou nos últimos anos, como informa a nota técnica do INEP.

influência no contexto local e da circunvizinhança, isto é, a feira de Caruaru. Os dados apresentados nesta escola aparecem como os mais significativos em termos de aumento no desempenho dos estudantes.

Tabela 3 – Resultados do Ideb e Idepe

ESCOLA OUTONO	NOTAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS											
	ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
IDEB	1,0	x		x			x		x		5,6	5,7
IDEPE	1,82	2,68	3,86	4,63	4,92	5,08	5,54	5,68	5,73	5,94	6,07	

Fonte: A autora.

A escola denominada **Inverno** fica situada no município de Itacuruba, localizado no Sertão do São Francisco. É o penúltimo estado em população de Pernambuco, com menos de 5.000 habitantes. A distância da capital Recife é de 437 km. O seu IDH é de 0,595. A clientela que frequenta a escola é bem diversificada, sendo quase 90% dos alunos de etnia indígena originários na região. A escola Inverno foi vencedora do prêmio gestão em 2020, por realizar ações de cunho pedagógico para atender aos seus alunos durante a pandemia da Covid-19. A escola apresenta dados crescentes no Idepe. Cabe ressaltar, ainda, que a escola Inverno não apresentou dados do Ideb dos últimos nove anos.

Tabela 4 – Resultados do Ideb e Idepe

ESCOLA INVERNO	NOTAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS											
	ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
IDEB	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	4,9
IDEPE	3,06	3,24	3,63	3,10	3,85	3,82	3,86	3,90	3,92	4,5	4,9	

Fonte: A autora.

1.3.2 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram um gestor escolar; um coordenador pedagógico; e quatro professores do Ensino Médio, sendo um de cada área: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas

Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de cada uma das escolas pesquisadas. Contamos, assim, com 24 participantes no total, sendo quatro gestores escolares; quatro coordenadores pedagógicos; e 16 professores.

Os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos participaram por meio das entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas com cada escola. Para os professores foram enviados questionários pela plataforma Google⁵.

Por ocasião da realização das entrevistas e do envio dos questionários, foi realizado o levantamento do perfil dos participantes que pode ser conferido no quadro 5. Cabe observar que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado para o Comitê de Ética em Pesquisa, tendo o projeto aprovado sob o número do parecer: 4.561.886

Para levantamento do perfil dos participantes da pesquisa considerou-se: idade, gênero, graduação, ano de conclusão, pós-graduação, área de conhecimento, disciplina em que atua, tipo de contrato e tempo que está na rede estadual de ensino, conforme evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 5 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

ESCOLA PRIMAVERA									
Professor	Idade	Sexo	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Área de conhecimento que atua na escola	Qual a disciplina que leciona?	Tipo de vínculo	Tempo de atuação
1	54	M	Matemática	1989	Mestrado	Matemática	Matemática	Efetivo	26 - 30
2	60	F	Letras	1992	Especialização	Linguagens	Língua portuguesa	Efetivo	26 - 30
3	45	F	Licenciatura em história	2005	Especialização	Ciências humanas	História	Efetivo	11-15
4	27	F	Licenciatura em história plena	2018	Especialização	Ciências humanas	Sociologia, projeto de vida e arte.	Contrato temporário	0 - 5
ESCOLA VERÃO									
Professor	Idade	Sexo	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Área de conhecimento que atua na escola	Qual a disciplina que leciona?	Tipo de vínculo	Tempo de atuação
1	60	M	Licenciatura plena em matemática	1984	Especialização	Matemática	Matemática	Efetivo	11-15

⁵ Utilizamos a plataforma *Google docs* para a coleta dos dados, com utilização de um questionário misto, conforme consta na seção procedimento metodológico deste projeto.

2	59	F	Licenciatura plena em matemática	1984	Doutorado	Biblioteca	Coordenador biblioteca	Efetivo	Mais de 31 anos
3	66	F	Ciências biomédicas e licenciatura plena em matemática.	1977 e 1992.	Especialização	Ciências da natureza	Biologia	Efetivo	Mais de 31 anos
4	36	M	Matemática	2006	Mestrado	Matemática	Matemática	Efetivo	16 - 20

ESCOLA OUTONO

Professor	Idade	Sexo	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Área de conhecimento que atua na escola	Qual a disciplina que leciona?	Tipo de vínculo	Tempo de atuação
1	55	M	Licenciatura plena em matemática	82	Especialização	Matemática	Matemática	Efetivo	26 - 30
2	36	F	Letras/ inglês	2009	Especialização	Linguagens	Língua portuguesa	Efetivo	6 - 10
3	48	F	Mestre em ciências sociais	2012	Mestrado	Ciências humanas	Sociologia	Contrato temporário	11-15
4	40	F	Licenciatura plena em letras português e inglês	2002	Especialização	Coordenação escolar	Português	Efetivo	16 - 20

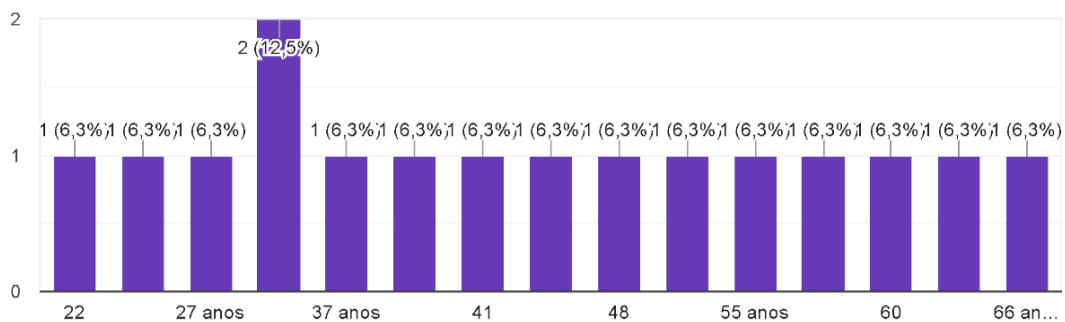
ESCOLA INVERNO

Professor	Idade	Sexo	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Área de conhecimento que atua na escola	Qual a disciplina que leciona?	Tipo de vínculo	Tempo de atuação
1	22	M	Licenciatura plena em matemática	2019	Especialização	Matemática	Matemática	Contrato temporário	0-5
2	37	F	Licenciatura plena em letras português e inglês	2005	Especialização	Linguagens	Língua Portuguesa	Efetivo	6-10
3	25	F	Licenciatura plena em Química	2017	Não	Ciências da natureza	Química e Física	Contrato temporário	0-5
4	41	F	Licenciatura plena em História	2014	Sim	Ciências Humanas	História	Contrato Temporário	11-15

A análise do perfil dos professores possibilitou apresentar gráficos de colunas e de setores que expressam a quantificação relativa aos aspectos citados.

O gráfico 3, correspondente a idade dos participantes da pesquisa, nos apresentou uma heterogeneidade nas idades dos entrevistados, já que a maior percentagem não ultrapassa os 50 anos.

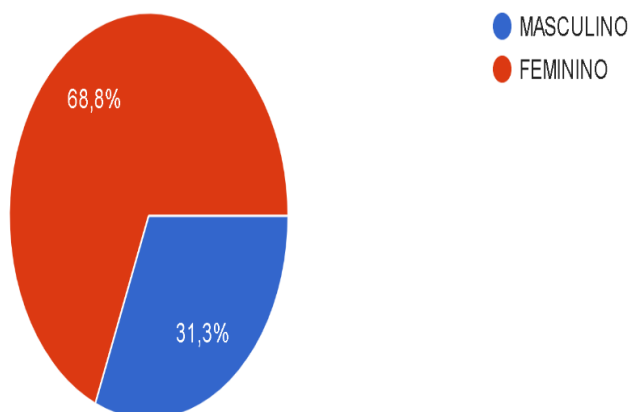
Gráfico 3 – Idade



Fonte: A autora.

O gráfico 4 representa o gênero dos participantes da pesquisa, como nos mostra a figura abaixo. Como demonstrado, o gênero feminino corresponde ao maior número de profissionais na área de atuação nas escolas de tempo integral pesquisadas.

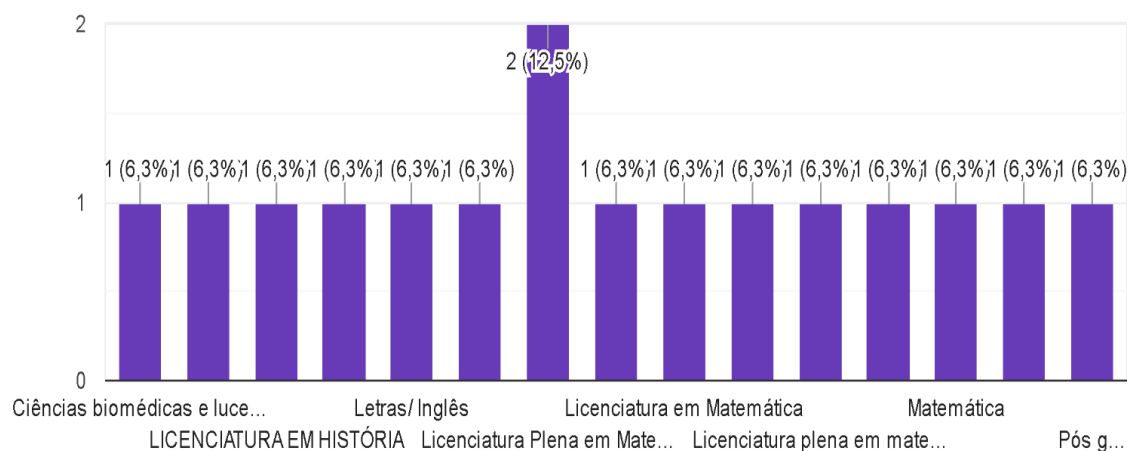
Gráfico 4 – Gênero



Fonte: A autora.

No gráfico 5, relacionado à titulação dos participantes da pesquisa, percebemos pelos resultados da pesquisa que há representantes de todas as áreas do conhecimento.

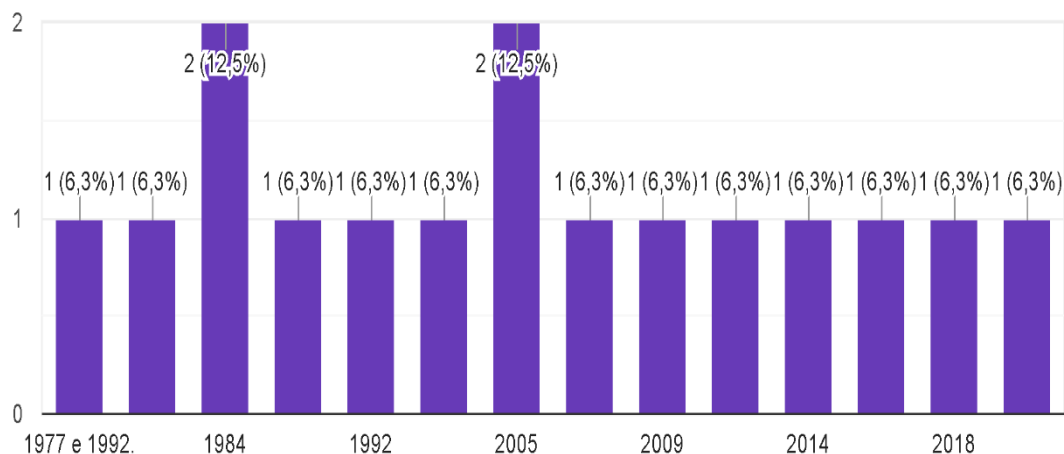
Gráfico 5 – Graduação



Fonte: A autora.

O gráfico 6, corresponde ao ano de conclusão dos participantes da pesquisa, percebemos que o intervalo do tempo de formação varia de 1977 a 2018, apresentando uma renovação no quadro de professores nas escolas de tempo integral.

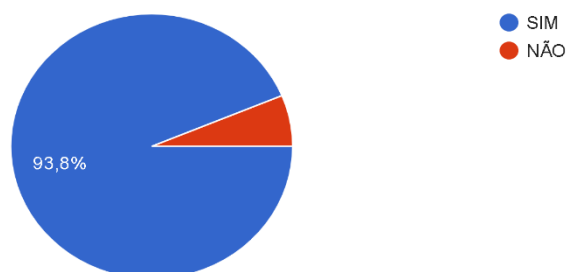
Gráfico 6 – Ano de conclusão da graduação



Fonte: A autora.

O gráfico 7 se refere à formação continuada dos professores participantes da pesquisa, os dados mostram que 93,8% já possuem alguma pós-graduação.

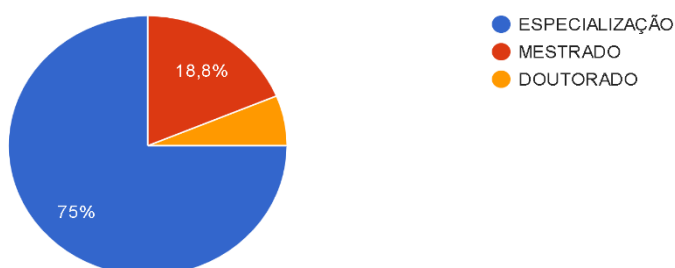
Gráfico 7 – Pós-graduação



Fonte: A autora.

No gráfico 8 apresentamos o resultado da pós-graduação dos professores pesquisados. Percebemos que a grande maioria, 75%, possui especialização. Em seguida, aparece o mestrado, e o doutorado também identifica alguns profissionais já formados nesse nível.

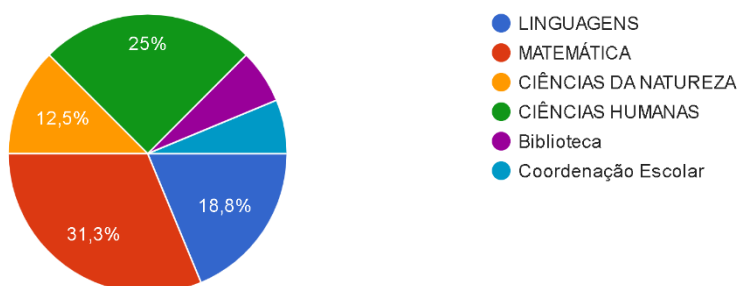
Gráfico 8 – Nível de Pós-graduação



Fonte: A autora.

No gráfico 9 perguntamos a área de conhecimento em que atuam na escola, uma vez que, nessa pesquisa, todas as áreas de conhecimento foram contempladas.

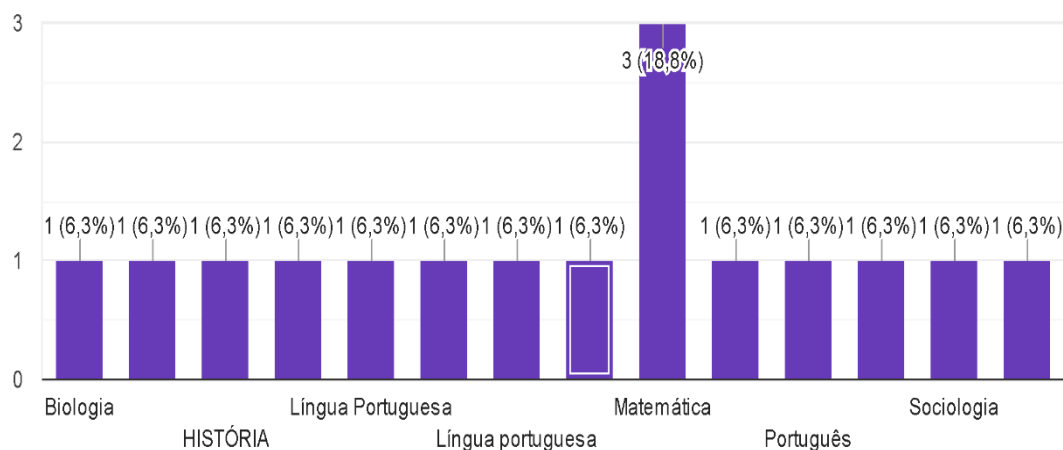
Gráfico 9 – Área de atuação



Fonte: A autora.

No gráfico 10 percebemos na pesquisa que a área de conhecimento que o professor foi formado para lecionar atingiu um índice bastante satisfatório. Os dados coletados mostraram que na maioria das disciplinas o professor atua em sua área de formação.

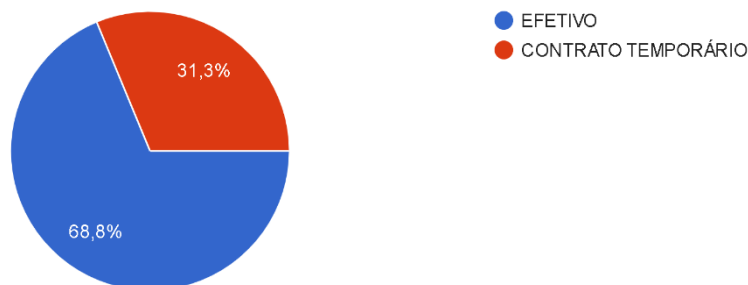
Gráfico 10 – Disciplina que leciona



Fonte: A autora.

No gráfico 11 foi investigado qual o vínculo do professor com a rede estadual de educação de Pernambuco. Os dados coletados mostraram que 68,8% são professores efetivos, e mais de 30% estão no quadro de contrato temporário. O dado que se refere ao contrato de trabalho traz bastante discussão no que se refere a direitos e garantias do profissional que trabalha na rede estadual de educação de tempo integral, pois, esses profissionais de contrato temporário não recebem gratificação equivalente aos de contrato efetivos.

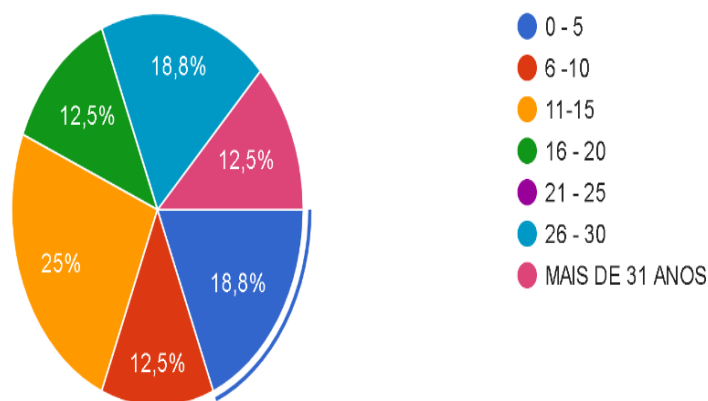
Gráfico 11 – Vínculo de trabalho



Fonte: A autora.

E, por último, no gráfico 12 foi investigado há quanto tempo os professores pesquisados atuam na educação de Pernambuco. Os dados coletados demonstram que a grande maioria com 25% atua há mais de 10 anos na rede estadual de educação do estado. Os dados seguintes apontam também que os que estão há pouco tempo, até 5 anos, aparecem com 18,8%. Essas análises corroboram com os dados anteriores no que se refere à contratação temporária de profissionais de educação nas escolas de tempo integral.

Gráfico 12 – Tempo de serviço na Rede Estadual de Educação



Fonte: A autora.

1.4 – Análise dos dados

Para a análise dos dados empíricos optamos pela Análise do Conteúdo. Tivemos como pressuposto compreender os dados coletados a partir do que foi registrado nas entrevistas e produzir inferências do que foi captado com os dados vivenciados oralmente nos discursos com os participantes da pesquisa.

Para Bardin (1977, p. 9),

[...] a análise do Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum desta técnica, múltiplas e multiplicadas desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência.

De acordo com a autora, a dimensão que a análise do conteúdo nos possibilita a compreensão não só do conteúdo de mensagens, mas também das deduções por meio dos dados, das comunicações de elementos ocultados nas entrevistas e, conseqüentemente, são desocultados a partir das inferências que ocorreram na pesquisa.

A seguir, apresentaremos um quadro para a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Caracterização dos participantes

ESCOLA	GESTOR ESCOLAR	COORDENADOR PEDAGÓGICO	PROFESSOR
PRIMAVERA	G1	CP1	P1, P2, P3, P4
VERÃO	G2	CP2	P5, P6, P7, P8
OUTONO	G3	CP3	P9, P10, P11, P12
INVERNO	G4	CP4	P13, P14, P15, P16

Fonte: A autora.

Para o nosso processo de análise, organizamos as respostas dos participantes da pesquisa em um quadro com as respostas dos gestores escolares; dos coordenadores pedagógicos e dos professores, contendo: as respostas na íntegra, a ideia central e a categoria de análise.

2 – CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, [...] potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

Apresentamos, neste capítulo, a concepção de educação integral em suas dimensões variadas, assim como o conceito de educação integral e educação em tempo integral, e a trajetória da educação integral e em tempo integral no Brasil e em Pernambuco.

2.1 – Concepção de educação integral

A concepção de educação integral está atrelada a compreender o indivíduo em todas as suas dimensões, isto é, em sua formação como ser pensante em constante formação, considerando as suas especificidades no processo da formação do seu ser. Para tanto, necessita ter acesso aos processos de socialização, formação ampla, convivência com vários aspectos de sua formação ética, psicológica e sociológica.

Gadotti (2009) aponta que:

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (GADOTTI, 2009, p. 21).

A dimensão humana e sociológica são aspectos fundamentais para uma educação integral que reconheça o ser na sua integralidade. Os autores supracitados nos trazem perspectivas de compreensão de educação na sua integralidade junto à sua convivência com o mundo na coletividade. Pode-se considerar que não existe uma concepção de educação integral desvinculada da convivência humana diversificada. O respeito às diversidades e ao meio ambiente são princípios basilares para a concretude de uma educação integral de fato.

Nesse sentido, Brandão (2012, p. 59) comenta que:

só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa”. A educação integral cumpre esse papel de conceder sentido amplo às questões que envolvem não só indivíduo, mas a sociedade em que esse indivíduo faz parte.

Em suma, compreender o ser humano como um ser sócio-histórico-cultural é a função da escola. Essas premissas devem ser consideradas no contexto educacional, uma vez que as necessidades básicas de nossas escolas têm sido historicamente silenciadas pelo Estado, quanto ao direito a uma educação de qualidade. Para Pozzebon e Mendonça (2019, p. 175), “educação integral é, portanto, um objetivo desejável e plenamente justificável, especialmente para educação de crianças e jovens”.

Para Cavaliere (2007), a educação integral tem seus significados alterados no contexto histórico brasileiros pelo fato da reavaliação do papel do Estado no direito à educação. A autora pontua vários aspectos que justificam a ampliação do tempo na escola, e cita as diferentes formas, como:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, 1016).

A autora supracitada comenta ainda como a educação brasileira, nos últimos 10 anos, ampliou o tempo na escola para acompanhar a agenda de demandas externas em que os alunos e as instituições serão avaliados ano a ano. Esse modelo de gestão, em que a política educacional brasileira foi se moldando e atrelando a bons resultados as bonificações para as escolas, modificou completamente as concepções de educação integral em que estudamos e almejamos para as nossas instituições.

Esse dilema de bonificação para bons resultados nas escolas de tempo integral vem sendo um cenário rotineiro nas escolas em Pernambuco, como constatamos na pesquisa empírica deste trabalho.

De acordo com Freire (2019), para a educação ser integral, ela perpassa a formação da consciência da sua posição no mundo. Para o autor, humanização é a dimensão que necessita ser mais exigida na compreensão de uma educação integradora. Nesse sentido, concebemos a educação integral como formação basilar para o desenvolvimento do ser humano que está em constante formação. Na obra Freiriana, a consciência política constitui elemento básico na construção da formação humana, por

isso mesmo, precisa integrar a organização do currículo escolar na perspectiva da formação integral.

Para Freire (1987, p. 8):

A consciência não se encontra no vazio de si mesma, pois a consciência é sempre radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que se não for originalmente comum, não permitirá mais a comunicação.

Educar o ser para transformar a sociedade que está em constante transformação requer uma construção de conhecimento atrelada a políticas públicas e a um sistema escolar que compreenda a importância de uma educação integral voltada para atender as demandas das escolas nas suas várias formas de funcionalidade. A criação de tempo-espacos para um acontecer digno nos espacos escolares necessita incorporar currículos que atendam às questões éticas, culturais, sociais e humanas. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 39) comenta da emergência em “incorporar nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas, que existem, com foco nas questões sociais que afetam de maneira radical o viver a infância-adolescência-juventude”.

Corroborando com essa perspectiva de construção de currículo, Silva (2019, p. 150) comenta que:

A construção de um currículo compartilhado, com a participação de todos, deveria proporcionar uma concepção verdadeira de educação integral, pois o currículo é compreendido como texto, discurso, documento, o currículo é documento de identidade.

Para o autor, a análise de um currículo diz muito sobre a sua intencionalidade de como os acontecimentos são forjados e/ou continuam com narrativas que ainda celebram a soberania de poder colonialista que adentraram as políticas educacionais no último século. Assim, é necessário ir além da teorização da concepção de educação integral, mas, sobretudo, compreender a sua importância para a formação de uma sociedade em que desejamos viver.

A educação integral se realiza em uma perspectiva de formação de homem como sujeito pensante, criativo e transformador do ambiente em que vive. Sobre esse ser criativo que a finalidade da educação supõe, Vitorino (2015) comenta que:

se a finalidade última da educação é a criatividade, então tem como fim precípua não somente formar uma pessoa no sentido de torná-la adaptável ao meio social no qual vive e viverá, como, também, dotar-lhe de potencial capacidade para agir no sentido de criar outras sociabilidades, caso o meio no

qual está inserida não lhe possibilite realizar plena e livremente a sua vida (VITORINO, 2015, p. 174).

Para o autor, reconhecer essa criatividade, conceder e dar espaços para que ela floresça, faz parte de uma concepção que concebe o ser humano como um ser com múltiplas dimensões que vai se constituindo sócio-histórico-culturalmente.

Cabe aqui questionar a função da escola. Para Villem e Flusser (2019, p. 153), “a escola é um lugar de contemplação de ideias imutáveis, lugar de teoria. E, com tal é ela a meta da vida”. Para os autores, o sentido real da escola foi bruscamente modificado com a Revolução Industrial em que inseriu na escola a ideia mercantilista do negócio.

A educação brasileira, na atualidade, vivencia o dualismo de turnos extras, escolas com horário de 35h, semi-integrais, com 2 dias o dia todo na escola e 45h, todos os dias, com 9 horas na escola, mas com compromissos agendados com o sistema educacional atrelado aos interesses do currículo imposto pela demanda do mercado atual. Isso porque, o discurso de empreendedorismo que adentrou os currículos escolares da educação integral e das escolas técnicas integrais, desvirtuando o verdadeiro sentido de uma educação que se preocupe com as linguagens da cultura, dos valores, das diversidades e das identidades.

Nesse sentido, ser integral e de tempo integral traz discussões ancoradas em duas frentes: por um lado, a escola de turno único que também pode oferecer uma educação na dimensão integral; por outro, a de tempo integral poderá, em sua concepção, não atender aos conceitos de uma educação voltada para o aluno se tornar integral. Isso advém do simples fato de as políticas educacionais atenderem às agendas internacionais, seja em busca de resultados, seja pela obrigatoriedade de atender às demandas do mercado globalizado. Tais reflexões iremos ampliar no próximo tópico.

2.2 – A experiência da educação integral no Brasil e os desafios do Ensino Médio integral na contemporaneidade

A educação integral no Brasil teve sua trajetória iniciada em meados dos anos 1930, com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado ao todo por 26 educadores, entre eles, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esse movimento defendia a universalização da escola e foi um marco histórico para a educação. O movimento exigia o financiamento obrigatório da escola pública e defendia princípios básicos de laicidade, gratuidade, sem segregação de gênero

(meninos e meninas estudando em escolas juntos) e a reconstrução completa do modelo educacional brasileiro do então ensino primário ao ensino superior.

A política de educação integral sempre esteve nas pautas da organização educacional do país, mas não para as classes populares. O Manifesto dos Pioneiros da Educação denunciou essa realidade que ainda ocorria no Brasil. O educador Anísio Teixeira, expressivo signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, sonhava com um Brasil desenvolvido e capaz de melhorar o acesso, permanência e a qualidade da educação. Para isso, a busca pela democracia era a sua maior bandeira. Chagas, Silva e Souza (2012, p. 73) acentua que “a busca pela democracia era marca registrada do educador, o seu conceito de modernidade está baseado no incentivo e fortalecimento dessa democracia em todos os níveis”.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizaram escolas integrais, uma vez que ambos propuseram um modelo de escola que atendesse a toda a população, que era o direito à uma educação de qualidade. Anísio Teixeira idealizou as escolas-parques na década de 1950, na Bahia. No testemunho da professora Eboli (1969, p. 35), “escolas-parques: eram pequenas universidades infantil”. Ainda sobre o assunto, completou: “a função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra, que é a educação integral de jovens da classe popular” (Idem, p. 20). O modelo de Escolas-Parques foi implantado também em Brasília, em 1961, logo após a inauguração da capital brasileira. Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), estes, no estado do Rio de Janeiro, em 1980. O modelo de escola proposto era uma escola pensada e planejada para que os alunos pudessem ficar em horário integral, integrada à comunidade. Para Chagas, Silva e Souza (2012), tratava-se de uma:

escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupado com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos[...] uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 75).

O projeto das escolas integrais criados por Teixeira foi reconhecido internacionalmente e outros modelos de escolas-parques foram criados como escolas-laboratórios, ou experimentais, no Rio de Janeiro. De acordo com Chagas, et al. (2012, p. 75),

no Rio de Janeiro, a Escola Guatemala funcionou como laboratório de experimentação: “a escola funcionava em horário integral (07:30 às 16h) e, com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ofereceu almoço aos professores, alunos e funcionários. Havia horários especiais para cursos de atualização e encontros de avaliação no final do dia, realizados pela supervisora do INEP”.

A experiência histórica vivenciada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no período de 1960 a 1990, voltada para as classes menos favorecidas, foi um marco importante na educação brasileira. Os ideais dos educadores foram muito além, contribuíram, também, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Todos esses feitos, concebidos em busca de garantir uma educação de qualidade, necessitam de profissionais e professores bem formados para o projeto de país que eles defendiam.

Nos anos que sucedem as décadas de 1980/1990, por não ser uma política de Estado, e sim de governo, o modelo de escola adotado de educação integral, idealizado pelos referidos educadores, foi esvaziado com argumentos de alto custo nos investimentos desse modelo de escola. Para Arroyo (2012, p. 33), “uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola, poderá ser uma forma de garantir tempos-espacos de um viver digno”. O debate sobre o papel do Estado em garantir para as classes populares acesso e permanência se intensificam com vistas à implantação de uma legislação educacional que garantisse a integralidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, no art. 35 – o Ensino Médio é definido como sendo a última etapa da educação básica, bem como estabelece a progressiva extensão da obrigatoriedade e a duração de 03 (três) anos, e tem por finalidade, dentre outras: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. E, ainda, no “IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 25-26).

Nesse sentido, Silva e Bernardo (2020, p. 3) comentam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 avançou na garantia de direitos ao incluir o Ensino Médio na Educação Básica, e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) recebeu algumas Emendas Constitucionais (EC), como a de nº14 de 12 de setembro de 1996, tendo o seu Art. 208 modificado nos incisos I e II. Este último prevê a “progressiva universalização do ensino médio”, e a EC nº59 de 11 de novembro de 2009,

regulamentada por meio da Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013, “dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009b, p. 1). Todas essas Legislações caminharam no sentido de ampliar o direito à escola pública de Ensino Médio. Além de o aumento das garantias legais que alcançaram o Ensino Médio, percebe-se um aumento das iniciativas que contemplaram o Ensino Médio em Tempo Integral.

Com a ampliação de legislações para garantir melhoria e acesso dos estudantes ao Ensino Médio, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE). Em sua Meta 6 consta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica versam sobre a ampliação do tempo na escola dessa modalidade” (BRASIL, 2014). E, para atingir as metas, foram traçadas estratégias para viabilizar a melhoria dos resultados e promover a tão sonhada equidade educacional. Cabe acentuar aqui a complexidade da possível equidade em um país marcado pelas desigualdades.

Em 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio. Esse documento encerra as competências que os educandos necessitam desenvolver no decorrer dos três anos do Ensino Médio. No artigo 35 da LDB 9394/96, está definido que o Ensino Médio será pautado em: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 1996, p. 26).

Nas plenárias e sessões que antecederam a homologação da BNCC não houve consenso sobre a sua estrutura e conteúdo expostos. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2018, p. 40-41) comentam que:

a BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a). Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores.

As questões que os autores supracitados se referem ao respeito à diversidade e à efetiva inclusão, e em nenhum momento do documento, estão mencionadas. Corroborando com essa assertiva, Lopes (2018, p. 25) faz uma importante reflexão sobre os dissensos e consensos sobre a BNCC. Para a autora, muitos que defendem a BNCC alegam que “sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação [...]”.

Na concepção de Macedo (2018, p. 32), a BNCC homologada traz traços e termos antigos utilizados nas teorias tecnicistas, banidas pelos estudiosos desde a década de 1960 e, com isso, comenta que não é à toa que as competências são formuladas, no documento, como comportamentos mais globais, e, depois, são desdobradas em habilidades.

A percepção dos educadores aqui citados é a de que existe uma ação conjunta no Ministério da Educação para o silenciamento dos órgãos de participação dos membros dos conselhos. A democracia e a participação da comunidade acadêmica nos colegiados foi um dos legados deixados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os quais constituem um marco dos educadores.

Em 2020 mais um passo foi dado para fortalecer a educação básica. Foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) 108/2020, pelo Senado Federal, determinando que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) seja instituído em caráter permanente em cada estado, assim, aumentando a complementação de recursos pela União e assegurando a participação da sociedade no planejamento das políticas sociais (BRASIL, 2020). Espera-se importante repercussão dessa EC em favor da garantia do direito à educação, a conferir na execução orçamentária a partir de 2021.

Para Dourado e Amaral (2011), o FUNDEB eleva os níveis percentuais de investimento na educação básica pública. Todavia, alguns aspectos precisam ser considerados, sobretudo, em relação à vinculação dos recursos ao número de alunos e não à qualidade da educação, sendo necessário estabelecer e garantir um padrão de custo-aluno-qualidade.

O novo Ensino Médio foi implantado em todo país pela portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. As recomendações para o funcionamento estão contidas nessa nova lei. O art. 4º trata da implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio dos novos currículos alinhados à BNCC e aos itinerários formativos (BRASIL, 2021). Abaixo segue o seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; (BRASIL, 2021).

A implementação das novas matrizes curriculares do ensino médio será assim compreendida: a formação geral básica, que é composta pelo conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na BNCC⁶, e os itinerários formativos.

Os itinerários formativos deverão obedecer a três ofertas de unidades curriculares, que são: I Projeto de vida; II Eletivas e III Aprofundamentos (unidades curriculares obrigatórias e optativas). As propostas apresentadas sinalizam que os estudantes irão escolher em qual área querem aprofundar seus conhecimentos. Salientando-se que o itinerário Projeto de vida será ofertado em todos os semestres de todo o novo Ensino Médio. Assim sendo, de acordo com o contexto no qual ela está inserida, as eletivas e as unidades curriculares obrigatórias e optativas, no documento, defende que essas eletivas seriam escolhas dos estudantes, de acordo com as suas “necessidades” e as da escola.

De acordo com Ferreti (2018, p. 32),

A reforma aparentemente reconhece a diversidade, quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos.

Para o autor, a flexibilização do currículo não resolverá as questões mais basilares do Ensino Médio, quando se refere a estruturas deficitárias e a professores lecionando em disciplinas que não se formaram. Esses problemas continuarão nas escolas públicas brasileiras.

Em Pernambuco, a nova proposta curricular e o novo Ensino Médio, efetivamente, já foram implantadas com as escolas de tempo integral. O que vai mudar são os itinerários formativos obrigatórios que são representados pelas trilhas específicas e pelas integradas.

⁶ I Linguagens e suas tecnologias: arte; educação física; língua inglesa e língua portuguesa. II matemática e suas tecnologias; matemática. III Ciências da natureza e suas tecnologias; biologia; física e química. IV ciências Humanas e sociais aplicadas: filosofia; geografia; história e sociologia.

Isso porque, as unidades curriculares projeto de vida e eletivas já são uma realidade da rede estadual de educação de tempo integral.

Como não é objeto desta pesquisa, não cabe aqui desenvolver o novo Ensino Médio, mas as pesquisas futuras poderão aprofundar melhor como está materializado no chão da escola essa nova mudança no Ensino Médio no Brasil.

As ações dos gestores escolares e dos professores que foram investigadas nesta pesquisa, deixaram evidentes os seus desafios e responsabilidades diante das novas demandas e realidades bem diferenciadas em cada região em que a educação integral em Pernambuco se apresenta, em face de diferentes contextos socioeconômicos. Tais reflexões iremos aprofundar na próxima sessão.

2.3 – A trajetória do Ensino Médio integral de Pernambuco

Em Pernambuco, a educação integral foi inserida no segundo mandato do Governo de Jarbas Vasconcelos (2003-2006), com o decreto 25.596, de julho de 2003 (PERNAMBUCO, 2003). Foi a primeira experiência de educação integral para o Ensino Médio. A priori, a iniciativa foi a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Sendo assim, por meio do Decreto nº 26.307/2004, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO⁷), o qual visava à ampliação do número de Centro de Ensino Experimental no estado.

Esse Programa estabelece também critérios para a criação dos demais centros do estado, incluindo a regulamentação e as formas de acesso; os instrumentos gerenciais de supervisão; o sistema de avaliação; o acompanhamento escolar de desempenho; e a bonificação dos centros. Essa parceria público-privada, na área de educação de Pernambuco, constituiu a primeira experiência. Tal parceria ocorreu de maneira conflituosa, ao que se refere à reforma do antigo Ginásio de Pernambuco no Centro de Ensino Experimental, por excluir os alunos antigos e os professores.

Os estudantes se sentiram logrados por não poderem retornar às antigas instalações e à insatisfação com esta e novas medidas se aprofundou, com uma crise instalada que caiu nas mãos do Secretário de Educação. Passeatas aconteceram, notas de repúdio foram encaminhadas para a SEDUC. Em uma das caminhadas programadas pela comunidade escolar, no dia 27 de junho de

⁷ O PROCENTRO foi criado por meio da Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004. É o órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo planejamento e implantação dos Centros.

2002, apareceu, no endereço da Rua do Hospício, o referido secretário, tentando conter a saída dos estudantes para o movimento (LEITE, 2009, p. 79).

De forma diferenciada, em apenas um turno único, os alunos selecionados a partir do 1º ano do Ensino Médio é que ficariam em tempo integral na escola. O fato ocorrido com a comunidade escolar do Ginásio Pernambucano foi reflexo de governos neoliberais que se estabeleciam na política brasileira e, conseqüentemente, na gestão da política em Pernambuco (LEITE, 2009). A gestão do governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006) foi caracterizada por ações de contenção de gastos públicos (PERNAMBUCO, 1999). De acordo com Afonso (2003, p. 39),

uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizado e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. Surgem assim os designados quase-mercados.

Foram essas iniciativas e a lógica de mercado que adentraram às políticas públicas para a educação no Brasil. No caso específico de Pernambuco, tem-se o fato de que um contrato passou a ser exigido, para fins de efetivar o Termo de Cooperação entre o Poder Público e o setor privado, assinado conjuntamente pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁸. A esse respeito, Magalhães (2008, p. 27-28) aponta que:

A busca de resultados concretos com a implantação e a implementação de uma Rede Regional de Escolas Públicas de Ensino Médio de Referência em conteúdo, método e gestão. A mobilização de empresas e empreendedores sociais para, juntamente com o governo, fortalecer e dar sustentabilidade ao empreendimento. Desde esse primeiro momento, a Avina tornou-se um dos parceiros corresponsáveis pelo projeto. A adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas; adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede; a avaliação de gestores, professores e alunos; a adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos; a criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil; a coparticipação dos municípios; a criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia e a criação do PROCENTRO como órgão executor do programa na Secretaria de Educação.

⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é 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.

Os órgãos que fizeram parcerias com o governo do Estado foram ABN-AMRO/BANDEPE, CHESF, ODEBRECHT, PHILIPS e AVINA⁹. Essas empresas, junto com o PROCENTRO, realizaram a reforma do Ginásio Pernambucano e investiram nos demais centros de ensino experimentais nas regiões do interior do estado.

O PROCENTRO surge de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e corresponsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o cofinanciamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental. O estado, por sua vez, cria uma instituição, o PROCENTRO, para expandir a proposta e gerenciar as escolas (MAGALHÃES, 2008, p. 20).

De fato, o Governo do Estado de Pernambuco assinou um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). Nos anos seguintes à criação do ICE, foram criados outros centros experimentais em todas as regiões administrativas do Estado de Pernambuco, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 5 – Números de centros experimentais de Educação Integral

Evolução do Número de Centros	
ANO	Número de Centros
2004	1
2005	2
2006	13
2007	20
2008	33

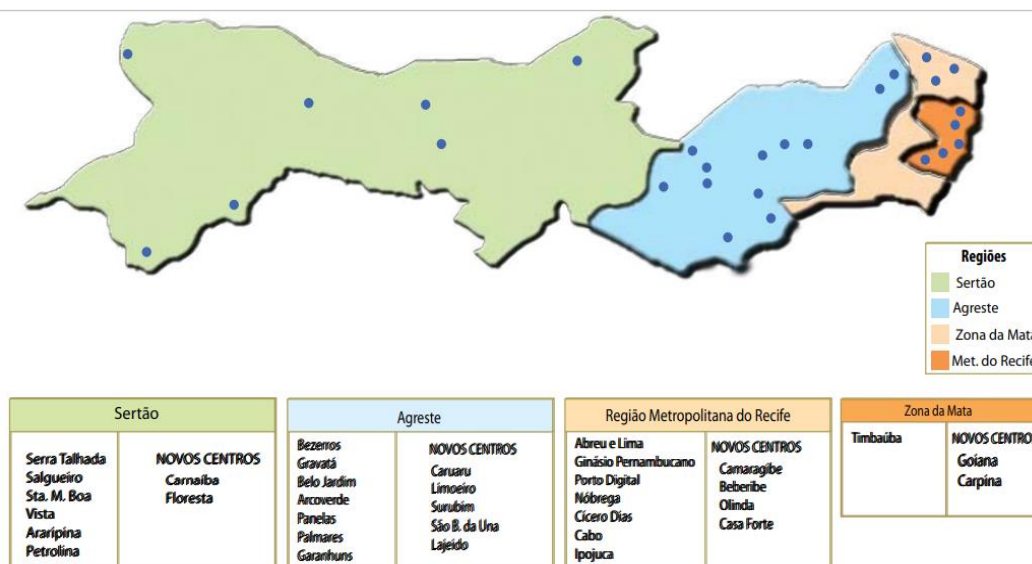
Fonte: (MAGALHÃES, 2008, p. 99).

Os dados da evolução dos centros experimentais de Ensino Médio foram se consolidando ao longo dos anos e se interiorizando como foi, a princípio, a proposta do

⁹ A Avina é uma fundação de origem suíça, sem fins lucrativos, que se associa com líderes da sociedade civil e do setor empresarial nas suas iniciativas de investimentos sociais para o desenvolvimento sustentável em toda a América Latina. A Avina foi o primeiro parceiro do PROCENTRO, tendo concentrado sua contribuição no financiamento das consultorias para implantar as inovações nas áreas de Gestão do Conhecimento, Tecnologia Empresarial, Protagonismo Juvenil, Avaliação e Sistematização. Além disso, a Avina disponibilizou um Fundo Desafio, no valor de R\$ 100.000,00, na forma de *matching grants*, para cada Centro mobilizar outros parceiros para projetos referentes às necessidades específicas dos mesmos. Um dos impactos mais importantes da contribuição da Avina foi a consolidação da Associação dos Jovens Parceiros, que são agentes multiplicadores das inovações para novos Centros, escolas públicas e privadas.

governo do estado com o PROCENTRO. O mapa abaixo apresenta a localização dos 33 centros distribuídos nas regiões administrativas do Estado de Pernambuco, com os referidos centros experimentais.

Figura 4 – Mapa de Pernambuco com localização dos centros experimentais



Fonte: (MAGALHÃES, 2008, p. 126).

A figura acima demonstra a distribuição dos centros experimentais por mesorregiões do Estado à medida que foram expandidos. Da zona da Mata ao Sertão foram implantadas escolas experimentais de educação integral.

O modelo de gestão oferecido pelo convênio do governo com o PROCENTRO encerra uma filosofia gerencial própria do programa que tem como princípios básicos planejar, fazer, checar, conferir e agir (PDCA). Conforme explica Magalhães (2008, p. 31),

O princípio básico é o do PDCA. Em uma forma mais elaborada, a filosofia se baseou, originalmente, na tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO. Na verdade, poucas mudanças foram necessárias à TEO, haja vista ser mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas. A tecnologia de gestão do PROCENTRO foi denominada de Tese¹⁰ – Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

¹⁰ A tese é versátil. Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos. A tese, também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário (MAGALHÃES, 2008, p. 31).

O modelo de gestão ofertado para a implantação das escolas experimentais de Ensino Médio em Pernambuco expressa o princípio das parcerias público-privado e revela que o Estado se submete a comprar modelos de gestão que não priorizam as concepções humanistas.

Analisar, no contexto dessas parcerias, como se processa o repasse e transferências de responsabilidades do setor público para o privado e vice-versa constitui um dos caminhos para se verificar o porquê de, às vezes, a iniciativa privada assumir tarefas que deveriam ser obrigação essencial do poder público, definido inclusive pela Carta Magna em seu artigo 6º quando trata dos direitos sociais, e dentre eles, o direito à educação (LEITE, 2009, p. 16).

As novas formas de fazer gestão na educação com parcerias público-privado são reflexos de uma nova roupagem de inserir o mercado dentro dos espaços públicos. Em se tratando aqui da educação, muitas vezes, usando argumentos referentes aos investimentos escassos e precários. Segundo Magalhães (2008), a proposta pedagógica e de gestão oferecida com a parceria do PROCENTRO era movida por tais procedimentos.

a) o foco deveria ser o Ensino Médio, área em crescimento quantitativo acelerado com baixa qualidade em todo o país; a escala pretendida deveria ser a da rede e, não a de uma única unidade de ensino; a proposta pedagógica deveria ser algo de tipo novo (presença do educando na escola em tempo integral e educação interdimensional); b) unidade pioneira do Programa deveria ser o Ginásio Pernambucano, de onde partiriam as inovações; c) Os docentes deveriam ter três atribuições: ministrar um ensino de excelência, produzir materiais didáticos para a rede e atuar como formadores de formadores (residência pedagógica); d) as novas unidades reformadas deveriam chamar-se Centros Experimentais de Ensino e serem aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (Programa Pró-Centro); e) o modelo de governança teria dois polos: a Secretaria Estadual de Educação e a ONG, criada para este fim, Instituto de corresponsabilidade pela Educação, constituído pela Philips e outras organizações empresariais; f) resumindo, as mudanças pretendidas deveriam dar-se em três níveis: conteúdo (o que ensinar), método (como ensinar) e gestão (como organizar a estrutura e o funcionamento da comunidade educativa). E os conjuntos de ações seriam assim resumidos: a) conquista do governo do estado para a causa do desenvolvimento do Ensino Médio; b) apresentação do Programa ao Conselho Estadual de Educação para aprovação; criação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE; seleção de gestores e professores para o Ginásio Pernambucano; c) seleção dos educandos para a nova unidade escolar; Implantação do novo modelo de ensino na escola pioneira; d) expansão do novo modelo (Centros de Ensino Experimental) em outras unidades de ensino no interior do estado; e) expansão da nova perspectiva a outras unidades escolares de Ensino Médio; f) capacitação em serviço e fora dele de docentes, gestores e técnicos e produção de materiais didáticos e adequação de instalações físicas e criação de condições materiais condizentes com os novos objetivos educacionais (MAGALHÃES, 2008, p. 24-25).

Na gestão do governador Jarbas Vasconcelos (2003-2006), os resultados do número de centros e alunos atendidos em todo o estado de Pernambuco e dos

investimentos realizados nas parcerias público-privada no decorrer de toda a gestão estão evidenciados nas figuras abaixo.

Figura 5 – Evolução dos centros experimentais de educação integral

Evolução do Número de Centros	
Ano	Número de Centros
2004	1
2005	2
2006	13
2007	20
2008	33

Fonte: MAGALHÃES (2008, p. 99).

Figura 6 – Evolução das matrículas nos centros experimentais de educação integral

Evolução do Número de Centros	
Ano	Matrículas
2004	320
2005	960
2006	4.620
2007	9.815
2008	19.215

Fonte: MAGALHÃES (2008, p. 99).

Figura 7 – Despesas reais de investimentos e custeio dos centros – 2001-2007

Ano	Estado	Parceria	Total	Nº de Centros	Nº de alunos
2001		4.000.000	4.000.000	-	-
2002	137.000	1.135.000	1.272.000	-	-
2003	160.000	2.000.000	2.160.000	-	-
2004	424.080	2.000.000	2.424.080	1	320
2005	3.824.146	6.400.000	10.862.344	2	960
2006	16.893.099	5.800.000	22.693.099	13	4.620
2007	53.240.000	2.500.000	55.740.000	20	9.815

Fonte: MAGALHÃES, 2008, p. 96.

A gestão escolar, nesse período de 2001-2006, deu-se com seleção específica para a atuação dos gestores para atuação em cada centro experimental com base no Decreto¹¹. Os gestores selecionados poderiam ser ou não do quadro funcional da Secretaria de Educação e, por isso, o papel da gestão estava atrelado às ordens oriundas dos gestores do PROCENTRO, órgão responsável direto pelas ações e resultados das unidades escolares. Assim, a agenda de ações seria decisão não somente das unidades, mas de uma consonância com a proposta firmada no contrato dessas parcerias. Nesse cenário, ao certo, estavam restritas as ações de gestores e professores, em busca da qualidade da educação, nos centros experimentais de educação no estado de Pernambuco, em face da autonomia ferida.

Na gestão seguinte, do Governo Eduardo Campos (2007-2014), há continuidade da ideia principal do governo anterior, mas com a modificação do termo Centro de Ensino Experimental (CEE) para Escolas de Referências em Ensino Médio (EREM), a partir da lei complementar Nº 125, de julho de 2008. No ano de 2007, foi implantado o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-PE) (PERNAMBUCO, 2007). Em 2008, foi lançado o Programa de Governo intitulado “Todos por Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008).

O Programa lançado pelo governo consistiu na ampliação de escolas em regime integral ou semi-integral, considerando as Escolas de Referência em Ensino Fundamental, as Escolas de Referência em Ensino Médio, e as Escolas Técnicas Estaduais, da Rede Pública Estadual de Ensino, em todos os municípios do estado (PERNAMBUCO, 2008). O modelo de educação integral de Pernambuco, proposto pelo governo, tinha como foco a educação integral técnica com vistas à formação de mão de obra, considerando a vocação econômica da região.

O governo de Eduardo Campos, em continuidade à concepção gerencialista do programa de governo do seu antecessor (Jarbas Vasconcelos, 1999-2006), publica o art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017, para fins de “consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2017, p. 2).

Cabe destacar o fato de que essa regulamentação, expedida pelo Governo em 2017, estabelece que:

¹¹ Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004, e na Portaria Seduc no 4.593, de 3 de setembro de 2004.

o Programa de Educação Integral funcionará em jornada integral de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aula semanais e em até 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais. (Redação alterada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. A educação Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: É uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs (PERNAMBUCO, 2017).

Observa-se que essa proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes e professores na escola busca resguardar condições objetivas para a implementação de vivências pedagógicas que explicitem alterações significativas no que concerne ao ideário de uma educação multidimensional anunciados pela própria norma que institui essa política em Pernambuco. E sobre o horário da organização da equipe gestora, lê-se:

Os Diretores, Assistentes de Gestão, Secretários Escolares, Educadores de Apoio, Coordenadores Administrativos, Coordenadores de Biblioteca, Chefes de Núcleos de Laboratório e Coordenadores Socioeducacionais lotados e com exercício nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 5 (cinco) dias. Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 33,33 (trinta e três vírgula trinta e três) horas semanais, distribuídas em 5 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada escola. (Redação alterada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017.) (PERNAMBUCO, 2017).

Essa organização do quadro de profissionais que passam a atuar especificamente nas escolas integrais, semi-integrais e técnicas institui uma dinâmica diferenciada de gestão escolar, uma vez que as demais escolas que permanecem em regime regular não dispõem da mesma diversificação de quadro profissional.

No que diz respeito à organização pedagógica da política de educação integral, consta no site da Secretaria Estadual de Educação/PE¹² que:

A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada às premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral (PERNAMBUCO, 2021).

¹² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>

Diante de todas essas mudanças, o Programa de Modernização da Gestão-Metas para a Educação – PMGP-PE (PERNAMBUCO, 2007), veio com objetivo de vincular seu entendimento de modernização da gestão com suas pretensões de colocar a busca por determinados resultados como prioridade das políticas públicas. A principal demanda colocada às escolas foi a necessidade de reformar sua estrutura gestonária, devendo incorporar práticas sintonizadas com a política própria de avaliação e as políticas de responsabilização e de premiação dos profissionais envolvidos, que se constituíram referências basilares para as rotinas da escola de ensino médio, incluindo ajustes na função exercida pelo gestor escolar, assim como incremento nas atribuições assumidas pelos docentes. Nesse sentido, lê-se:

O Programa de Modernização da Gestão é o programa que está 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 gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (PERNAMBUCO, 2007).

Nessa perspectiva, foi implantado os propósitos do Programa começando com a explicitação do indicador de meta por escola.

A meta por escola é um indicador objetivo estabelecido pela Secretaria de Educação. Representa o desafio proposto para cada escola na busca da melhoria dos resultados do estado as metas foram estabelecidas/pactuadas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio, melhorar em relação a elas mesmas (PERNAMBUCO, 2007).

Nesse mesmo propósito, o governo utilizou uma política própria de avaliação com o argumento de promover melhorias nos resultados dos alunos do Ensino Médio. Para materializar esse interesse, optou por impulsionar a efetivação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe). Na realidade, o Saepe foi implantado ainda no Governo Jarbas Vasconcelos, (1999-2006), mas foi no início do Governo de Eduardo Campos (2007-2014), que essa política educacional assume, pelo menos no discurso oficial, a finalidade de monitoramento do padrão de qualidade do ensino e de apoio às iniciativas de promoção de igualdade de oportunidades educacionais.

No final da Gestão do Governo Eduardo Campos (2007-2014), os dados apontados pela secretária executiva de educação de Pernambuco revelam que:

Em 2014, Pernambuco passou a contar com 125 escolas integrais, que oferecem aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana, 175 escolas semi-integrais onde os estudantes possuem aulas em horário integral três vezes

por semana e 28 Escolas Técnicas Estaduais com ensino médio integrado em jornada integral. Esse total de 328 escolas coloca o estado na vanguarda da educação do ensino médio, garantindo a maior rede de educação integral do país, e conseqüentemente oferece a maior carga-horária de estudos. (PERNAMBUCO, 2014).

Na gestão do atual governador Paulo Câmara (2015-2018; 2019-atual), sucessor do governador Eduardo Campos, mantém o modelo de gestão implantado na educação de Pernambuco em 2015, com perspectiva de ampliação da rede de escolas de educação em tempo integral.

A figura a seguir demonstra a situação atual do ano de 2021, quanto ao número de escolas em tempo integral, semi-integral e técnicas no estado de Pernambuco.

Figura 8 – Quantitativo de escolas integrais em Pernambuco



Fonte: Secretaria Executiva de Educação/PE, 2021.

A secretaria executiva de educação disponibilizou os dados atuais de 2021 com o número total de escolas e com a distribuição dessas em cada Gerência Regional de Educação (GREs). É possível constatar que houve expansão do número de escolas de educação integral no conjunto das mesorregiões do Estado, revelando uma tendência de

crescimento equitativo da oferta dessa modalidade de educação em âmbito estadual.

Ressalta-se que o referido quadro explicita que a criação de escolas em tempo integral contempla, inclusive, o Ensino Fundamental, que não é foco da nossa pesquisa. No que diz respeito ao Ensino Médio, em 2021, tem-se o número de 229 escolas integrais em funcionamento.

Este trabalho, como já exposto, investigou as percepções dos gestores escolares e professores sobre a qualidade do Ensino Médio em escolas de tempo integral em Pernambuco. A pesquisa foi realizada em quatro escolas localizadas em quatro regiões administrativas de Pernambuco e em cenários socioeconômicos bem diversificados.

Focalizamos, na pesquisa, escolas pertencentes às mesorregiões do Estado com maiores notas no desempenho das avaliações externas, no período de 2009 a 2019.

Em Pernambuco, a oferta de uma educação em tempo integral já é uma realidade, como mostram os dados aqui já mencionados. Já se passaram mais de 10 anos da política de educação em tempo integral com experiências e relatos que trazem consensos e dissensos, quando nos referimos à escola tão sonhada por Anísio e Darcy, “escola-sonho”, uma escola que garanta aos alunos o direito à aprendizagem na sua plenitude, com acesso à cultura, esportes, lazer, atendimento à sua saúde e que contribua para a formação de um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

Desse modo, o que se observa na vivência dessas escolas, que foram pesquisadas, são relatos de professores e gestores que se sentem responsabilizados por uma política educacional falaciosa, em que parte dos discursos proferidos não se sustentam no dia a dia das unidades escolares.

A qualidade da educação nas escolas de tempo integral no estado de Pernambuco também foi alvo de nossa investigação. Percebemos, nas narrativas dos gestores escolares, que a qualidade está atrelada ao aluno aprender o conteúdo programático da escola, entretanto, em sequência, já apontam outros atendimentos que seriam necessários para que essa qualidade fosse alcançada.

Para Dourado e Oliveira, (2009), a concepção de uma escola de qualidade corresponde a uma análise articulada, sem perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se quer construir. Nas narrativas dos entrevistados, fica evidente as preocupações com o atendimento socioemocional dos alunos, o qual não faz parte das escolas de tempo integral da rede estadual de Pernambuco.

Os autores destacam, ainda, que,

sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 207).

O projeto de escola integral no Estado de Pernambuco veio por iniciativa de anseios de empresários da iniciativa privada, já mencionado no tópico anterior; nesse sentido, a Secretaria de Educação não fez um projeto piloto com as dimensões de uma escola de educação integral com suas particularidades e necessidades. A priori, foi pensado em padrões básicos para o funcionamento da rede física, de acordo com a demanda de cada município. As escolas poderiam funcionar com 12 a 18 salas de aulas, cinco laboratórios (física, química, biologia, informática e línguas), refeitórios, biblioteca e quadra coberta.

O que se percebeu nas entrevistas das quatro escolas investigadas foram ausências por parte dessa estrutura prometida para as escolas de tempo integral

Os relatos dos gestores e coordenadores pedagógicos, das EREMs investigadas, deixam claro que, nos últimos anos, os investimentos para as unidades escolares passaram do regime regular para integral e não atenderam a critérios básicos de estruturas antes elencados pelo discurso proferido na gestão administrativa da secretaria de educação

Para Tedesco (2012, p. 71), “a não sincronia entre os diagnósticos dos problemas e as estratégias de solução são os problemas que afetam uma gestão não participativa”. Percebemos na pesquisa que a equipe gestora tem regularidades de encontros com a gestão administrativa da Secretaria de Educação, mas as prioridades são outras. A política de premiação pelos bons resultados afetará as verdadeiras necessidades da escola na atualidade.

A busca por melhoria nos resultados de avaliações externas tem pautado as agendas educacionais em todo país e em Pernambuco não está sendo diferente, sendo o que abordamos no próximo capítulo.

3. CAPÍTULO III – SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO (Saepe)

Neste capítulo, apresentamos o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) no contexto das políticas públicas de avaliação da Educação Básica. Apresentamos, ainda, a relação intrínseca entre avaliação e qualidade, tendo em vista o Índice Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe) que encerra o resultado do Saepe.

3.1 – Políticas Públicas de Avaliação da Educação Básica

Durante as décadas de 1980 e 1990, as políticas públicas de responsabilização adentraram as agendas dos sistemas escolares, por meio das avaliações de larga escala, com modelos padronizados de testes que foram adotados nos EUA, com “*A nation at Risk*” e, na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, com a reforma “*Education reform act, 1988*”. Ambos os países usaram como argumento os baixos índices de rendimento escolar em comparação com outros países de poder econômico menores. Em ambas as políticas, é possível identificar semelhanças significativas, primeiramente, a padronização das provas para todas as regiões do país, sem levar em consideração as diferenças socioeconômicas de cada contexto regional; a segunda semelhança diz respeito ao ato de publicização dos resultados, sendo disponibilizados às instituições envolvidas, levando ao ranqueamento das escolas.

Para Brook (2006), as políticas de responsabilização adotadas nas últimas décadas apresentaram quatro características que foram difundidas, são elas:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). Isso não significa, no entanto, que essa modalidade mais recente de responsabilização pelos resultados da escola seja a única (BROOK, 2006, p. 380).

Com efeito, os ingredientes de autoridade, de informação, de padrões e de consequências elencados por Brook (2006) realçam uma concepção de responsabilização que pode ser traduzida como ação intencional das autoridades responsáveis pela gestão

dos sistemas educacionais, com o propósito de instigar a suposta melhoria de resultados educacionais, por meio da padronização curricular, ainda que as diferenças entre as realidades das escolas sejam evidentes.

De acordo com Freitas (2005), essa lógica de política de responsabilização é determinada pela ideologia neoliberal que tem sido assumida pelo Estado, sendo marcada pela desresponsabilização das obrigações por parte do Poder Público, transferindo-as para o mercado. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa reduzir a capacidade de intervenção do Estado sobre os serviços de sua incumbência constitucional, permitindo que esses sejam regulados diretamente pelas leis de mercado. Corroborando com essa perspectiva, Bonamino e Sousa (2012, p. 377) comentam que,

a avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

Cabe ressaltar que essa relação entre as políticas de responsabilização assumidas pelo Estado e o foco na padronização da organização e vivência curricular passou a ser evidenciada, inclusive, pelos estudos acadêmico-científicos, no começo da década de 1980, contexto histórico em que as exigências de melhoria da qualidade da educação passaram também a ser protagonizadas por setores da iniciativa privada. Sendo assim, desde então, busca-se justificar a imprescindibilidade da responsabilização como mecanismo de enfrentamento ao fracasso no desempenho escolar estandardizado por meio da divulgação de resultados das avaliações em larga escala.

Para Afonso (2013), por um lado, é pertinente reconhecer que esse modelo de política avaliativa está estreitamente articulado com o interesse de exercício do controle por parte do Estado para a implantação de mecanismos de *accountability*, utilizando do monitoramento a partir da padronização de testes e uma política de responsabilização das instituições por resultados exitosos. No entanto, o mesmo autor também nos apresenta “uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação”, com base na qual consideramos pertinente uma discussão sobre o que efetivamente pode ser considerado responsabilização quando estamos tratando de cumprimento de atribuições do gestor escolar, foco do nosso estudo.

Merece atenção especial o embasamento teórico que Afonso (2012, p. 477) desenvolve como subsídio para “repensar a *accountability*: das formas inteligentes às

formas mais democráticas”, em um notável esforço intelectual do autor “para mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceitual e/ou pertinência política e educacional” (Idem).

O autor contribui para a reflexão sobre a ideia de uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, devendo incluir, indissociavelmente, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2012). A esse respeito, o autor pondera que “se a ‘avaliação pública’, quando prevê processos de decisão coletiva, “supõe critérios e valores públicos” (HOUSE, 1994, p. 171), “o mesmo deverá acontecer em relação à prestação de contas e à responsabilização” (Idem, p.479).

Na perspectiva de Afonso (2012), há uma acepção de *accountability* associada a algo necessariamente nefasto que se tornou hegemônica no campo da educação, razão pela qual uma concepção alternativa não tem recebido a devida atenção pelos pesquisadores. Para o autor,

algumas dificuldades têm a ver com a utilização, muitas vezes sincrética e intercambiável, dos conceitos de responsabilidade e de responsabilização, bem com a representação e usos sociais da ideia de culpa que lhe está associada. Por estas e outras razões, sinto necessidade de pontuar aqui alguns aspetos, salientando desde logo como pertinente a distinção entre responsabilidade e culpa. Para Hannah Arendt, por exemplo, “há uma responsabilidade por coisas que não fizemos; podemos ser considerados responsáveis por elas. Mas não há um ser ou considerar-se culpado por coisas que aconteceram sem que se tenha participado (AFONSO, 2012, p. 480).

Em concordância com o autor, entendemos que a opção política pelo gerencialismo na gestão pública tem evidenciado a responsabilização como estratégia para escamotear as reais responsabilidades que necessitam ser assumidas para cumprir as exigências necessárias à garantia do direito à educação, na perspectiva de uma gestão democrática.

Sendo assim, cabe questionar o que está efetivamente previsto como de responsabilidade dos gestores escolares e dos docentes? De forma objetiva, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), define incumbências tanto para os entes federados (Arts. 9º, 10 e 11), como para os estabelecimentos de ensino (Art. 12) e para os professores (Art. 13).

Com efeito, à luz da LDB/1996, a escola deve assumir a responsabilidade de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
- IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;
- X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.
- XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (LDB/1996, Art.12).

É cabível considerar que, para fazer valer as incumbências imputadas legalmente às escolas, o gestor escolar precisa assumir responsabilidades que lhes são atribuídas, por consequência, na forma do mesmo dispositivo legal supramencionado. Sendo assim, considera-se inadmissível que uma escola não disponha de proposta pedagógica; que os dias letivos e horas-aula estabelecidas não sejam efetivamente cumpridos; que haja omissão quanto à exigência de cumprimento do plano de trabalho de cada docente. Fica também evidente que essas responsabilidades fixadas na referida Lei incluem a iniciativa do gestor quanto à articulação com outras instituições, expressamente concebidas como corresponsáveis pela garantia do direito à educação, como a família e o Conselho Tutelar.

Além dessas incumbências atribuídas às escolas, o Art. 13 da LDB/1996 ainda exige especificamente dos docentes o cumprimento de responsabilidades, como: zelar pela aprendizagem dos alunos (Inciso III); estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (Inciso IV); ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Inciso V); e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Inciso VI).

Há, portanto, um nexos entre o necessário cumprimento dessas responsabilidades e a pertinente defesa da aceção de *accountability* compromissada com os fins da democratização, especialmente, se concebermos que o cumprimento desses dispositivos legais constitui dimensão das atribuições dos gestores escolares, sendo estes agentes diretamente partícipes do esforço institucional por garantir o direito à educação.

Na contramão dessa perspectiva democrática, a aceção de *accountability* que vem sendo implementada não converge para o cumprimento desses requisitos imprescindíveis à escolarização com qualidade socialmente referendada. Trata-se de uma

defesa pela responsabilização dos gestores que não fazem cumprir um conjunto de exigências determinadas pela própria lógica da avaliação em larga escala. Um estudo desenvolvido sobre esse tema considera que:

a avaliação se configura em instrumento de gestão e é empregada como mecanismo de monitoramento dos indicadores educacionais e como subsídio para novas formas de controle e regulação da atuação dos profissionais do magistério. Sendo assim, pode-se considerar que essa conjuntura tem favorecido a solidificação de políticas centradas na responsabilização educacional como mais uma estratégia de gestão, em vista da consolidação dos processos de reforma, trazendo a melhoria da qualidade da educação entre as principais demandas (LIRA, MARQUES, 2019, p.17).

Essa assertiva dos autores converge para o entendimento de que a concepção de *accountability* prevaiente na gestão pública recebe influências de organismos internacionais (OI), impondo reformas à administração públicas da educação que vem se proliferando em diversos Estados Nacionais, tornando-se mais enfáticas nas últimas três décadas (AFONSO, 2012).

No Brasil, foi criado em 1990 a primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira, a partir de avaliações externas em larga escala. O público-alvo, *a priori*, foram as turmas do ensino fundamental (EF), abrangia apenas as escolas públicas e de maneira amostral. As áreas de conhecimento aferidas foram: língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. O Saeb é realizado a cada 2 anos.

Na terceira edição do Saeb, em 1995, foi modificado o público-alvo, sendo contempladas as turmas 4ª e 8ª séries, do EF, e 3ª série, do Ensino Médio (EM), todas no final do ciclo. A abrangência foi ampliada para as escolas particulares, antes participavam só as escolas públicas, todas de maneira amostral. Cabe ressaltar que as áreas do conhecimento avaliadas foram reduzidas apenas para a língua portuguesa e matemática. A metodologia também foi modificada, passando a vigorar a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹³.

¹³ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é uma metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes. Traços latentes são características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente, isto é, não existe um aparelho capaz de medi-las diretamente, como, um termômetro que mede diretamente a temperatura (MOREIRA JUNIOR, 2010, p.137). Em essência, “a TRI consegue captar aqueles candidatos que “chutam” mais, penalizando a nota do mesmo. A TRI também valoriza aqueles que acertam as questões de forma mais coerente, ou seja, aqueles que acertam mais questões fáceis do que difíceis. Aqueles que acertam mais questões difíceis do que fáceis teriam a sua pontuação prejudicada, uma vez que, na lógica da TRI, esses indivíduos deveriam acertar as mais fáceis já que sabem as mais difíceis. Assim, é possível que candidatos com mais itens acertados possam ter uma nota inferior a outros candidatos com menos itens acertados” (Idem, p.138).

Entre a quarta e a quinta edição do Saeb foram inseridas outras áreas do conhecimento, como: ciências (física, química e biologia) e ciências naturais (física, química e biologia, história e geografia). A partir da sexta edição, o Saeb passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática.

Na oitava edição do Saeb, ele é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Foi criada também a Prova Brasil, com a composição de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005).

A partir de 2007, na nona edição do Saeb, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) resolve modificar a maneira de aferição dos seus índices, inserindo outros elementos, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. O Ideb passa a fazer parte de maneira acentuada das agendas das escolas de todas as unidades administrativas do país. De acordo com Rios e Trevisol (2018, p. 617):

ao que se refere à Prova Brasil e ao Ideb, pode-se considerar que a criação de um instrumento de aferição de qualidade da educação básica indica avanço, no que tange ao acompanhamento e monitoramento da realidade educacional brasileira; contudo, há o risco das práticas pedagógicas estarem polarizadas para os resultados da Prova Brasil e do Ideb, sem espaços nas unidades escolares para que tais resultados sejam problematizados e articulados aos processos de avaliação interna. Tal polarização tem implicações no currículo do ensino fundamental que pode estar a serviço da avaliação externa.

A forma como as avaliações do Saeb se materializaram nas escolas, com o surgimento do Ideb, tem impactado bastante o cotidiano da escola, bem como a sua rotina gestonária, uma vez que as unidades educacionais passam a se responsabilizar por uma elevada quantidade de avaliações todos os anos, com destaque para as unidades federativas que optam por criar seu próprio sistema de avaliação, a exemplo do Estado de Pernambuco, foco do nosso estudo.

Para Bonamino e Sousa (2012), as medições elencadas pelo Saeb servem para monitorar e fornecer informações, dados que se configuraram como instrumento para o aprimoramento das políticas educacionais. No entanto, se tornam incapazes de uma radiografia fiel dos desempenhos individuais dos alunos.

Corroborando, ainda, com essa assertiva das autoras, buscamos esclarecer os tipos de avaliações que, ao longo do tempo, foram sendo implantadas no Brasil. Nomeia-se três

tipos que ocorreram e ocorrem nas políticas educacionais, atualmente, no sistema educacional brasileiro, que são:

as avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 375).

As três gerações das avaliações em larga escala no Brasil, como apresentado, são fruto de política de importação de modelos internacionais de políticas públicas. A esse respeito, Afonso (2003) pontua uma nova forma de atuação do Estado com a emergência do Estado-avaliador (*the rise of the evaluative state*), a prestação de contas e a responsabilização (*accountability*). O Estado passa a então a priorizar a comparação e a avaliar os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala, desencadeando competições entre redes e escolas.

Sendo assim, pode-se considerar que:

A responsabilização educacional ganha espaço na agenda pública como mais uma ferramenta da gestão gerencial, ou seja, como uma tendência observada internacionalmente que foi posta em circulação frente ao interesse pela elevação dos indicadores, que ocupam lugar de destaque nas reformas da educação. Considera-se, no entanto, que o que se constitui como preponderante é o fato de objetivar-se a responsabilidade dos professores pela melhoria dos resultados educacionais, principalmente em contexto de responsabilização de alto impacto (LIRA; MARQUES, 2019, p. 16).

Conforme os autores realçam, a prática da responsabilização educacional que é imposta pelo estado-avaliador tem por propósito mobilizar ações no âmbito da gestão escolar no sentido de potencializar a elevação dos indicadores de desempenho educacional dos estudantes. Por isso mesmo, mecanismos de culpabilização são ativados, sobretudo, como estratégia de monitoramento do trabalho docente, sem que outras dimensões do processo de escolarização sejam consideradas.

O Saeb, às vésperas de completar três décadas de sua vigência, passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza

e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas Ana, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente, de forma amostral. A avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, começa com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

O “*modus operandi*” adotado pelo “novo Saeb” aprofunda as relações de dependência com as orientações dos organismos internacionais que têm disputado a hegemonia na disputa pela constituição das pautas de políticas públicas, sobretudo, em países emergentes, como o Brasil. No caso específico da relação entre BNCC e o Saeb, tem-se um movimento de padronização do que passa a ser objeto das avaliações em âmbito nacional, sem que as diretrizes e bases educacionais estabelecidas para a escolarização no País sejam necessariamente respeitadas. Sendo assim, a perspectiva de *accountability* que se vislumbra para o Saeb parece se identificar com o ideário das avaliações em larga escala, em que as recompensas e sanções constituem mecanismos basilares de uma política de responsabilização comprometida com a premiação de alguns em detrimento da punição daqueles indivíduos que, eventualmente, não conseguirem corresponder às exigências que se iniciam e se encerram nos próprios certames das avaliações. Freitas (2012) identifica a influência do neotecnicismo nas políticas públicas adotadas. De acordo com o autor,

este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

Com efeito, pode-se exemplificar essa assertiva do autor quando se observa a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem desenvolvido e implementado a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)¹⁴, e o Programa de avaliação internacional de estudantes (PISA). Essas iniciativas de políticas de avaliação em larga escala têm determinado vários

¹⁴ O Programa TALIS foca no trabalho do professor e dos diretores de escola e representa um dos mais ambiciosos esforços, até agora, para gerar conhecimento sobre os professores. O TALIS segue um ciclo de cinco anos e já foi realizado duas vezes, com a participação de 24 e 34 países ou entidades políticas subnacionais nos anos de 2008 e 2013, respectivamente.

compromissos a serem assumidos pelos países signatários¹⁵, os quais terão que pautar as suas agendas educacionais para atender aos complexos indicadores globais.

Almeida, Viana e Carvalho (2020) mencionam, também, as influências internacionais a partir da organização de Cimeiras internacionais para “moldar” o perfil ideário da formação docente e cita três grandes operações que são:

(i) o lançamento de questões que suportam a problematização dos desafios que os sistemas educativos enfrentam e que, para os promotores, são o foco central do encontro; (ii) a difusão dos resultados obtidos em estudos de larga escala que informam as discussões nos diferentes momentos e nos vários grupos de trabalho; (iii) a articulação – em contextos de copresença - entre os resultados dos estudos de larga escala e a partilha de experiências na voz de atores diversificados e com intervenção em diversos setores — político, econômico, académico, profissional (ALMEIDA, VIANA e CARVALHO, 2020, p. 67).

Em dados recentes, Lindblad, Perttersson e Popkewitz (2020, p. 13) reafirmam que,

A partir do início do século XXI, a OCDE, com a assistência do estudo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tornou-se um dos atores mais importantes na realização de avaliações em larga escala e mais organizações passaram a seguir o mesmo caminho.

Em acordo com os autores supracitados, é pertinente considerar que cada vez mais fica notório o ideário do comparativismo avaliador que foi sendo também propagado na sociedade, com viés mercadológico, notadamente interessado em estandardizar modelos de avaliação que instiguem, em última instância, a pressão por resultados prescritos em referenciais como a BNCC.

Nas últimas décadas, praticamente todos os países da América Latina implantaram alguma modalidade de sistema nacional de avaliação do rendimento. Conforme já realçamos, o Brasil o fez a partir de 1990, com a criação do Saeb, tendo contado com os estados de Minas Gerais e São Paulo como os pioneiros a adotarem as avaliações em larga escala em suas jurisdições de gestão educacional.

Diante desse contexto, internacional e nacional, que foi aqui apresentado, nos propomos a discutir, na sequência, o processo de construção e consolidação do sistema próprio de avaliação educacional em Pernambuco, tendo sido adotado a partir do ano de 2008.

¹⁵ Em 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras.

3.2 – Avaliação e Qualidade do Ensino Médio de Pernambuco: Saepe e Idepe

A qualidade da educação é um termo com multiplicidade de significados e definições, embasados em questões que abrangem aspectos socioeconômicos, recursos humanos e materiais, processo de ensino e aprendizagem.

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 202), na realidade, há “múltiplas significações e conceitos relativos à qualidade da educação, bem como indicar dimensões intra e extraescolares que interagem na consecução desse conceito”. Os autores destacam, ainda, que a qualidade da educação precisa estar atrelada à finalidade a qual a qualidade está inserida, compreendendo que, dependendo do projeto de nação em que as políticas educacionais estão alicerçadas, a educação pode ou não ser um direito social.

Os autores salientam ainda que os fatores extraescolares necessitam ser considerados para se alcançar uma escola de qualidade, como as condições de vida da população, capital econômico e cultural das famílias e dos alunos. Para Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1364):

embora se possa considerar que a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível identificar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho como expressão da aprendizagem dos alunos, admitindo-se que esses tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade.

Diante do exposto pelos autores supracitados, em que a qualidade está sendo atrelada a indicadores sintéticos, como é o caso do Ideb, e que os dados de desempenho em língua portuguesa, matemática e fluxo escolar servem para mensurar o que é uma escola de qualidade, há contradições nos aspectos pedagógicos e no sentido mais amplo de qualidade numa concepção mais holística do que se entende por qualidade referendada numa visão crítico-social do que se espera de uma educação escolarizada. De acordo com Moreira e Candau (2007), a qualidade da educação está relacionada a vários fatores, entendendo que:

uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma

ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

A identificação da qualidade da educação com a indispensabilidade de conhecimentos escolares potencializadores de uma compreensão acurada da realidade em que está inserido constitui noção mais abrangente que a concepção de qualidade propalada pelos organismos multilaterais, como: a organização das nações unidas para educação (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em que pese a intenção desses organismos por difundir uma concepção de qualidade da educação, adotando abordagens e perspectivas bem idênticas, instigando a atenção para uma demanda tão importante, há de se reconhecer que a noção de qualidade difundida por essas instituições pouco se refere a uma educação necessariamente comprometida com a promoção de sujeitos incumbidos da ação consciente e segura no mundo imediato.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), os organismos multilaterais se assemelham na concepção da qualidade que contribua para a equidade nos acessos e processos de aprendizagem eficazes e para que a educação tenha acesso a insumos-processos-resultados. E comenta, ainda, que:

Segundo o Banco, a eficácia das escolas se dá quando os professores conhecem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizam a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Faz-se pertinente afirmar, em acordo com os autores, que a vinculação dos propósitos da avaliação em larga escala, com o estímulo à eficácia dos processos que se desenvolvem e viabilizam a escolarização, tem sido incorporado às narrativas dos governos Federal, Estadual e Municipal, constituindo a defesa da necessidade de se instituir sistemas próprios de avaliação, demarcando que as políticas avaliações em larga escala já fazem parte da agenda de planejamento de todas as secretarias de educação.

Em 2007, com a instituição do “Compromisso Todos pela Educação”, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministério da Educação (MEC), os objetivos do PDE focalizavam a melhoria da qualidade da educação básica no país. Entre várias ações, uma delas foi a criação do Ideb, buscando obter o comprometimento das

redes e das escolas públicas com a cultura da avaliação em larga escala por meio do estímulo às redes de ensino a alcançarem as metas definidas para Ideb em um determinado período.

O pressuposto para que o Brasil alcance em 2022 as metas fixadas para o Ideb é que cada sistema deverá evoluir segundo pontos de partida distintos, realizando esforços para atingir índices progressivos do Ideb (metas próprias bienais), de forma as metas brasileiras poderem, em conjunto, ser alcançadas (BRASIL, 2007).

É nesse contexto que a política de avaliação em larga escala em Pernambuco foi implantada, com o advento do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Na realidade, o Saepe foi implantado ainda no Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), mas foi no início do Governo Eduardo Campos (2007-2014) que essa política educacional assumiu, pelo menos no discurso oficial, a finalidade de monitoramento do padrão de qualidade do ensino e de apoio às iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

O Saepe ocorreu no início dos anos 2000, como em quase todos os estados da federação. Só a partir de 2005 o Saepe passou a utilizar o método de “resposta ao item” e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), permitindo, assim, que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação (GREs) sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo (PERNAMBUCO, 2005).

Os principais argumentos utilizados pela equipe de gestão educacional do Governo foram os de produzir informações sobre os conhecimentos dos estudantes em cada etapa de aprendizagem, no que concerne às suas habilidades e competências consideradas essenciais para a sua formação. Para impulsionar ainda mais o monitoramento das políticas educacionais implantadas foi criado o sistema de informação de Pernambuco (Siepe), uma ferramenta de apoio operacional ao Saepe, com as seguintes finalidades:

- monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário;
- contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação;
- associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola;
- compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

Conforme se evidencia nas finalidades do Siepe, o Governo de Pernambuco instituiu um sistema de informações que passou a demandar uma ação corresponsável e protagonista por parte da gestão escolar, uma vez que deve partir da própria unidade educacional a realização contínua do monitoramento do desempenho dos estudantes ao longo do tempo; da utilização de instrumentos de avaliação como base referencial para eventual adaptação das práticas de ensino; do provimento de meios necessários para a esperada elevação do grau de eficácia da escola; além de zelar para que as taxas de aprovação estejam sempre numa crescente, sendo passível de ser aferida pelo Idepe.

Cabe salientar que:

são estipuladas metas a serem alcançadas por cada escola no Idepe. Essas metas estão definidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade Metas pela Educação que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco e são requisitos fundamentais para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), política de incentivo implementada em 2008 (SANTOS; SILVA, 2019, p. 68).

Há de se considerar que o Termo de Compromisso e Responsabilidade, exigido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, tem como principal consequência o enquadramento das ações do gestor, que deve pautar suas práticas cotidianas a partir do que consta no dito termo assinado, sob pena de ser diretamente responsabilizado pelo não cumprimento de determinações que emanam de fora para dentro da escola. Outros estudos que dedicaram atenção a esse fenômeno corroboram essas considerações dos autores.

O estudo desenvolvido por Silva e Santos (2019) constata que:

O Programa de Modernização da Gestão como política pública educacional do Estado de Pernambuco estabeleceu profundas transformações nas formas de gestão escolar e nos fundamentos da prática pedagógica. A conduta dos gestores, e mesmo de professores, do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem, a exemplo da administração empresarial, detém-se no alcance de metas e indicadores educacionais. Neste sentido, o BDE, como instrumento de incentivo e premiação, repercute decisivamente na ação pedagógica e nas prioridades da escola. Além disso, o fato de o programa estar assentado sobre uma plataforma de matriz gerencialista favorece as formas verticalizadas de intervenção da gestão escolar (SILVA; SANTOS, 2019, p.50).

Na esteira dessa constatação de Silva e Santos (2019), os resultados de uma pesquisa de doutorado também sobre esse tema apontam que:

a política de responsabilização educacional de Pernambuco foi instituída com o objetivo declarado de promover a melhoria dos indicadores. Nesse contexto, constatou-se uma maior pressão sobre o trabalho dos professores, como se os resultados do desempenho dos estudantes dependessem quase que exclusivamente dos seus esforços e da sua boa vontade (LIRA; MARQUES, 2019, p. 19).

Os resultados desses estudos supracitados revelam que a regulação da avaliação imposta pela política de responsabilização educacional de Pernambuco não considera necessariamente a Proposta Pedagógica da escola. Conforme fica evidente, para suplantar qualquer contraposição da gestão e dos docentes, o Governo tem mantido a concessão do Bônus de Desempenho Educacional, o qual tem constituído uma política eficaz de silenciamento das possíveis vozes discordantes desse modelo de *accountability*.

Esse entendimento fica evidente quando se observa que, assim como o Ideb, o Idepe foi instituído em Pernambuco como indicador sintético de qualidade da educação pública estadual. É com base nesse indicador que o poder público tem dimensionado a evolução dos resultados educacionais obtidos por cada escola, ano a ano. São os dados do Idepe que determinam a premiação das escolas e a concessão de bônus aos docentes supostamente melhores.

Cabe ponderar que, em detrimento da aparência do indiscutível sucesso dessa política, estudos como o de Santos e Silva (2019, p. 69) evidenciam que:

Foi possível notar que a busca pelas metas do Idepe tem causado um sentimento de desmotivação em toda a equipe das escolas, no que se refere à essa política de resultados. Os entrevistados consideram que grande parte do trabalho desenvolvido pela escola no dia a dia não é reconhecido nem valorizado, uma vez que as escolas são diferenciadas apenas a partir dos resultados alcançados no Idepe, não levando em consideração outros fatores que contribuem para o desempenho da escola na busca de uma educação de qualidade. Ou seja, se a escola tem um bom desempenho no Idepe, ela é considerada uma boa escola, mas se ela não atinge as metas estipuladas então ela não tem qualidade.

Consideramos imprescindível desnaturalizar essa constatação revelada pela pesquisa, de que o Idepe tem causado um sentimento de desmotivação em toda a equipe das escolas. O fato é que o não reconhecimento e/ou a desvalorização de grande parte do trabalho desenvolvido no dia a dia da escola constituem consequências da padronização do que passa a ser considerado qualidade do trabalho da escola, em que iniciativas, ainda que significativas, deixam de ser reconhecidas, justamente, porque não constituem indicadores aferíveis pelo Siepe e Idepe. Em face dessa realidade, a própria ação dos gestores também acaba moldada por aquilo que efetivamente é objeto da avaliação, razão pela qual as incumbências mais amplas das unidades escolares ficam em segundo plano, como o cumprimento da proposta pedagógica por meio dos planos de trabalho dos docentes.

4. CAPÍTULO IV – QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES, AÇÕES E DESAFIOS

Este capítulo encerra as análises, considerando a produção de material empírico, tendo como foco as ações da equipe gestora e dos professores em prol da qualidade do Ensino Médio integral de Pernambuco. Analisamos, a partir das expressões dos participantes da pesquisa, a concepção de educação integral no âmbito das escolas; as ações da equipe de gestão em busca da qualidade; e os desafios das escolas de tempo integral de Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco na direção da construção de uma educação de qualidade.

Conforme já explicitamos no Capítulo 1, os participantes da pesquisa são aqui identificados com abreviação específica para cada segmento profissional contemplado, sendo: Gestor Escolar (G); Coordenador Pedagógico (CP); e Professor (P). Para fins da identificação dos participantes de cada escola, atribuímos a seguinte codificação:

Escola Primavera: G1; CP1; P1, P2, P3, P4

Escola Verão: G2; CP2; P5, P6, P7, P8

Escola Outono: G3; CP3; P9, P10, P11, P12

Escola Inverno: G4; CP4; P13, P14, P15, P16

4.1 – Concepções de Educação Integral no âmbito da escola

A concepção de educação integral, na compreensão da maioria dos participantes das 4 escolas pesquisadas, funda-se, sobretudo, na visão da escola como um espaço integrador e transformador, conforme ilustra a fala de CP4.

[...] mas existe uma formação humana, existe uma preocupação com a integralidade do ser que a gente não só educa os alunos nesse sentido, a gente é muito educado e transformado [...], mas, de fato, acredito na educação integral como transformadora de várias situações. E não quer dizer que a escola vai transformar tudo ao seu entorno, é óbvio que não, a gente não tem esse poder, infelizmente, mas o material, a carga humana, de protagonismo de força, de senso de justiça, de senso de comunidade que a gente deixa nos alunos é algo realmente muito diferente, é muito positivo. Eu sou realmente fã da educação integral (CP4).

Corroborando com sua concepção, a G1 também vê a integralidade presente na escola integral, quando revela que:

[...] o aluno nosso, ele está integralmente na escola, ele tem alimentação, ele tem o tempo todo na escola, e o professor presente, então ele tem um professor

disponível, ele pode utilizar tanto das aulas como do professor para tirar suas dúvidas pra conviver, pra aprender através deles e com ele estando presente aqui na escola (G1).

O conceito de integralidade abordado por ambas, G1 e CP4, apresenta perspectivas diferentes. CP4 aponta a integralidade, como formação humana, com potencial transformador, e G1 destaca o acesso às atividades na escola, apontando o tempo estendido como sendo um diferencial. A fala do G1, em parte, merece atenção para que a concepção de educação integral não seja distorcida. De acordo com Cavaliere (2007), a concepção de educação integral vem sendo confundida no Brasil.

Concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A análise feita pela autora nos remete aos depoimentos da maioria dos Gestores escolares em três (3) das escolas pesquisadas, sendo: Primavera, Outono e Inverno. Mesmo as unidades escolares sendo de regiões distantes, as concepções são as mesmas, no que se refere ao tempo ser o identificador de uma educação integral, como revelam os seguintes depoimentos: G1: “O diferencial só é a quantidade de tempo que o aluno tem na escola, ele permanece mais tempo aqui [...]”; G2: [...]os alunos passam o dia na escola, não ficam ociosos, não ficam na rua, eles merendam de manhã, almoçam, merendam à tarde [...]”; G4: [...] além da quantidade de aulas-horas, que é um dos principais, também é esse convívio com os alunos, a gente passa a conviver com os alunos mais tempo [...]. O G3, da escola Outono, foi o único participante da pesquisa que apontou outras singularidades da escola integral, além do tempo na escola, de acordo com a ilustração da sua fala: “a proposta é totalmente diferenciada. Os pilares, a essência que nós seguimos, quando a gente começa a seguir os 4 pilares da educação”. No entanto, logo depois, se refere ao tempo maior também na escola, G3: “de forma que esse aluno tem aula todo dia de 7h30 às 17h00, sem horário vago. Essa é a grande diferença, ele não vai para casa mais cedo, ele vai pra casa às 17h00”.

A maioria dos professores das escolas pesquisadas percebem que uma escola integral é aquela em que o professor e a gestão estão comprometidos com a formação em educação dos alunos e em manter uma boa relação interpessoal. Sobre esses quesitos, são ilustrativas as falas que seguem: P10: “Esta escola busca garantir a formação não apenas

intelectual, mas também humana dos estudantes”; P4: “[...]boa interação entre alunos, professores e a gestão da escola”; P16: “a preocupação quanto a assistência ao aluno”. O tempo na escola, na perspectiva de alguns dos professores pesquisados, também foi apontado como diferencial. Para P1, “esse tipo de escola apresenta uma quantidade maior de carga horária”, e, para P2, “na Escola Integral a jornada de trabalho consta de 9 aulas diárias”.

Os Coordenadores Pedagógicos, das quatro escolas pesquisadas, também apontaram o tempo como sendo o caracterizador de uma escola integral. Para CP1: “Eu acho que o diferencial da escola integral é que a gente tem um maior tempo com o aluno”; CP2: “o tempo que o aluno passa na escola é muito bom, é fundamental”; G3: “[...] além da ampliação de horário, tem o professor mais tempo na escola [...]”; e o CP4: “[...] eu sou fã realmente da escola integral do ensino integral, e a gente sabe de todas as questões técnicas, do acréscimo de horas do acréscimo de disciplinas [...]”.

A compreensão de uma educação integral e em tempo integral também é uma discussão ainda presente nos discursos dos que fazem a educação na rede estadual de educação de Pernambuco. Os participantes desta pesquisa entendem o tempo como algo primordial, sendo o diferencial para se ter uma educação integral. Tal concepção vai ao encontro do entendimento de que:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologia com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempo, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44-45).

Para o autor, o tempo da escola tem que ter um diferencial, esse tempo a mais precisa levar em conta todas as necessidades que exige uma formação humana. Sendo assim, é um tempo com significados, uma concepção de tempo integral que alcance todas as necessidades dos alunos. Além disso, deve agir superando o reducionismo do trabalho docente em que foca o seu tempo em currículos que atendam apenas a ordem da política da vez que, atualmente, é a de monitoramento de resultados de avaliações externas.

Esses depoimentos revelam o quanto se faz necessário escutar os que estão na escola, contudo, observa-se que os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores entrevistados sinalizam uma compreensão de educação integral vivenciada na conjuntura do contexto político educacional do estado de Pernambuco.

Ao indagar os participantes da pesquisa sobre o diferencial de uma escola integral da rede pública estadual de educação de Pernambuco, os depoimentos das quatro escolas tiveram observações bem diferenciadas e apontaram que as escolas de tempo integral contam com mais recursos financeiros e apoio de mais profissionais na escola para atender às suas demandas.

Na escola Primavera, a fala do G1 reitera o tempo maior na escola e a disponibilidade de recursos alimentícios para o aluno. Essa garantia é especialmente relevante, pois, “então o aluno que está aqui dentro da escola, ele tem horário de estudo na escola disponível” (G1). A coordenadora pedagógica (CP1), ainda que se refira ao tempo, destaca o seu contributo para a formação do aluno:

o professor conhece melhor o aluno na escola integral, ele consegue ampliar o horizonte do aluno com relação à cidadania e de protagonismo, então, isso colabora muito, porque, na escola regular, nós vemos que o contato do professor com o aluno é menos, então não há, esse privilégio que há na escola integral que é do professor está mais tempo e conhece melhor o aluno e faz com que o aluno se torne, é, o sujeito da sua educação. Essa é a meta do ensino integral, é fazer com que o aluno se torne sujeito da sua formação e, assim, seja um protagonista em potencial para a sua vida (CP1).

Na concepção da coordenadora pedagógica (CP1), a atuação do professor das escolas integrais é que faz a diferença no dia a dia da escola. Tal aspecto é reconhecido também na fala dos professores. P1 afirma que “os professores podem dispor de formas diferenciadas de preparar suas aulas e proporcionar alimentação complementar, conseguir dar mais condições de aprendizagem aos educandos”; e P2 reconhece que é “onde os alunos têm orientações de estudos, preparação para o mundo do trabalho e para a vida”. Já P3, faz um comentário que nos possibilita inferir que a escola atende alunos de várias regiões da cidade, o que constitui, para ela, um diferencial: “temos alunos de diferentes pontos da região metropolitana do Recife e de várias classes sociais”. P4 apontou outras especificidades das escolas de Ensino Médio que oferecem educação em tempo integral, como: “salas temáticas, suporte tecnológico regular, boa interação entre alunos, professores e a gestão da escola”.

Os participantes da pesquisa que atuam na escola Verão destacaram a atuação do aluno protagonista como sendo o principal diferencial de uma escola de tempo integral. G2 comenta que a diferença:

[...] é muito grande, acho que a primeira diferença é o protagonismo estudantil porque eles passaram a ter consciência que ele pertence à escola. O sentimento de pertencimento é muito importante para os alunos e, formando grupo com

monitores com protagonistas, eles começaram a ajudar de tal maneira que muitas vezes não precisavam mais orientar, já sabiam o que fazer [...].

O protagonismo estudantil é mencionado na literatura como o ideal de uma escola que atende o aluno integralmente.

Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de eles desconhecerem a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam (GADOTTI, 2009, p. 53).

Os coordenadores pedagógicos das quatro escolas apontaram, também, o protagonismo estudantil como sendo um diferencial da escola de tempo integral em Pernambuco. Um dos trechos do depoimento da coordenadora da escola Inverno, conforme já realçamos, vem carregado de bastante significado: “*a carga humana, de protagonismo de força, de senso de justiça, de senso de comunidade que a gente deixa nos alunos é algo realmente muito diferente*” (CP4). Reitera-se que a escola Inverno, que fica na região mais afastada do estado de Pernambuco, no sertão do submédio São Francisco, é uma comunidade muito carente e seu público estudantil apresenta particularidades pelo fato de ser uma comunidade indígena e de quilombolas.

O CP2 destaca relações de vínculo que são estabelecidas e contribuem para os processos formativos: “[...] o vínculo tanto entre eles, quanto com os professores também. Esse é o grande diferencial. Acaba abrangendo essa formação do ser mesmo” (CP2). Na mesma direção, CP3 aponta que: “[...] tem o professor mais tempo na escola. Isso deixa o professor e o estudante mais juntos, pois eles têm um tempo maior”. As abordagens dos coordenadores foram bem semelhantes em relação ao vínculo do professor com o aluno, como sendo o diferencial de uma escola de tempo integral.

Os professores convergiram com as perspectivas dos gestores ao apontarem como diferencial a relação interpessoal, tendo enfatizado a relação da equipe de gestão escolar com os professores e alunos. P6 ressaltou o “relacionamento motivacional entre professores, equipe gestora e alunos, buscando qualidade de ensino”. E o comprometimento dos professores aparecem na fala do P5: “o comprometimento dos professores e da gestão da escola”; e, para P8, “o grande diferencial é o comprometimento de todo corpo docente com o aprendizado estudantil e o tempo pedagógico maior em relação às demais escolas”. A concepção democrática-participativa corrobora com os depoimentos dos professores e da equipe gestora, quando se referem à participação da comunidade escolar nos cumprimentos das ações pedagógicas necessárias para a

qualidade da educação. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447) comentam:

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões.

A ênfase dada ao relacionamento interpessoal como sendo um diferencial de um modelo de escola em tempo integral remete à necessidade de se oportunizar mais tempo para os professores estarem e se sentirem juntos. Sobre essa importante relação na escola, Vasconcelos (2002, p. 113) comenta que “a educação escolar pressupõe o encontro de homem em relação, já que esta é uma instância do processo de humanização, vale dizer onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens”. O autor reflete sobre a importância da humanização da escola sendo coerente com a proposta de uma escola com princípios de integralidade.

Professores participantes da escola Outono sinalizaram nas suas respostas diferentes aspectos que constituem diferencial da escola de tempo integral. Suas falas são ilustrativas: “comprometimento dos professores” (P9); “esta escola busca garantir a formação não apenas intelectual, mas também humana dos estudantes” (P10); “uma escola com projeto de vida e protagonismo juvenil” (P11); “uma possibilidade de acompanhamento real das etapas de aprendizagem do estudante” (P12). Nos depoimentos dos professores, nos deparamos com falas cheias de significados quando enxergamos na atuação do professor o atendimento pelo desenvolvimento comportamental, cognitivo e socioemocional, com uma postura de protagonismo dos educandos na vivência na escola de tempo integral, o que nos remete à concepção de educação integral defendida pela literatura, em que a formação do ser pensante, ser ético, ser cidadão tem prioridade na sua construção de identidade. Partindo desses pressupostos, D’Ambrosio (2012), comenta que:

a educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento. O desafio do educador é acompanhar a transformação dos alunos nesse vivenciamento. Propor e defender um sistema de valores subordinados à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação é a missão do educador (AMBROSIO, 2012, p. 116).

Na escola Verão, nas respostas apresentadas pelos professores, o relacionamento e o acolhimento prevaleceram como diferenciais da escola, de acordo com as falas que seguem: P13 “a relação entre funcionários, alunos e familiares dos envolvidos”;

“acolhimento” (P15); “a preocupação quanto à assistência ao aluno” (P16). Vale destacar que P14 destaca a gestão escolar como sendo o diferencial da escola de tempo integral. Os depoimentos dos participantes da escola Verão permitem inferir que a participação e os relacionamentos entre a gestão escolar e a comunidade escolar ocorrem de maneira democrática. E, sobre gestão democrática, Cury (2007, p. 494) entende que “a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. [...] por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta”. O autor entende que o diálogo é imprescindível para que ocorra a verdadeira democracia no âmbito escolar.

As convergências ao que se refere à concepção de uma escola integral e ao seu diferencial incidiram sobre o tempo, na visão dos participantes, como o fator determinante para a formação do aluno e para o oferecimento de um ensino de qualidade. Qualidade essa que merece ser problematizada em estudos futuros.

Nessa perspectiva, os resultados apresentados, nesse tópico, refletem as pesquisas quando sinalizam que o tempo da escola de tempo integral é o diferencial. Nos achados da presente pesquisa, aparece a indicação de que esse tempo, por ora, é bem aproveitado em certas escolas e em outras precisa ser ressignificado com projetos, investimentos em estrutura predial e equipamentos contemporâneos para acompanhar a sociedade digital. Esses pontos serão discutidos no próximo tópico.

4.2 – Processo de construção da qualidade do Ensino Médio integral: realizações da gestão escolar

A gestão escolar no Ensino Médio integral de Pernambuco tem atribuições pertinentes a suas funções, mas também assume na escola a função de mediar a comunicação entre a escola e a secretaria estadual de educação. Nesse processo de intercambiar informações, formações e demandas existem ações desencadeadas no cotidiano escolar em prol da qualidade da educação. Os participantes da pesquisa foram instados a refletir sobre as referidas ações. Os professores da Escola Primavera apontaram, nas suas considerações, aspectos diversos para a construção da qualidade do Ensino Médio, fruto de ações desencadeadas pelos gestores escolares: “acredito que seja uma boa relação com os professores e a busca em querer melhorar” (P1); “articula sempre o diálogo com todos os segmentos da Escola [...]” (P2). Dois professores (P3 e P4) destacaram ações relacionadas à infraestrutura para a melhoria do ensino: “a gestão

investe em espaço físico e material audiovisual para melhorar a nossa didática” (P3); “a equiparação das salas com equipamentos que auxiliam os professores” (P4).

O reconhecimento da estrutura da escola como dimensão a ser considerada na consecução de uma escola de qualidade é também realçado na literatura da área, especialmente, quando se concebe que:

a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Tomando por base essa assertiva dos autores, ao analisar o PPP da escola Primavera, na seção de ações da gestão, percebemos vários projetos realizados no decorrer do ano letivo, projetos de cunho pedagógicos bem consolidados na organização de funcionamento da escola. A organização da grade curricular, consoante à proposta do Novo Ensino Médio, os itinerários formativos e as disciplinas eletivas já desenvolvidas dos 1º anos aos 3º anos do Ensino Médio integral são ações que integram o PPP. As disciplinas eletivas cursadas durante o ano e os projetos são bem diversificadas e atendem a todas as áreas do conhecimento¹⁶. Chamou a nossa atenção o silêncio dos professores no que se refere a esse quesito. Por que esses projetos não foram citados por nenhum professor?

Na Escola Verão, um único professor apontou o investimento em equipamentos como realização da gestão.

É a colocação de televisores de tela grande dentro das salas, para exibição de filmes, repassar slides, vídeo aulas. Hoje, todas as turmas dos terceiros anos já têm a TV, sem falar no laboratório de informática e do equipamento de robótica fornecido pelo governo” (P5).

O realce que P5 faz ao fato de que todas as turmas da Escola Verão já dispõem de televisores é emblemático, pois reafirma a imprescindibilidade da garantia de estrutura escolar adequada às necessidades de uma boa qualidade da educação. Afinal, a “qualidade

¹⁶São cursadas as seguintes disciplinas eletivas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. Projetos de Robótica, Saúde e Prevenção, Sustentabilidade: o bem-estar do planeta, Roda de Leitura, As Notas Musicais na Sala de Aula, Cursos de línguas (Tu Hablas Español?), Educação fiscal: todos com a nota, Projeto Jovem Embaixador: Diversificando Culturas, É de Fazer chorar...: O Frevo Pernambucano, entre outros.

do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 212).

O protagonismo estudantil, o incentivo à participação e a qualidade das aulas foram apontadas pelos professores: “incentivar o protagonismo estudantil, apoiar ações promovidas por professores, consolidar grupo gestor na participação das ações do PPP” (P6); “projetos interdisciplinares, resolução dos problemas, participação dos pais na vida da escola, ainda que seja pouca, e uma gestão participativa com o todo escolar” (P7); “apoio ao professor, apoio e dedicação aos estudantes, disciplina e qualidade nas aulas ofertadas” (P8).

A política de educação de tempo integral já apontava na sua legislação o protagonismo juvenil, como aparece no seu art. 3º, parágrafo V: “implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral” (PERNAMBUCO, 2008). E, nesse sentido, Lima (2009, p. 87), entende que “o protagonismo juvenil designa a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade ampla”.

Em um dos depoimentos, o G2 evidencia na sua fala a vivência na sua escola com a atuação dos alunos protagonistas e diz:

o exemplo é a acolhida de manhã cedo. Chegam, colocam o som; dão um bom dia, eles acolhem o aluno na hora do intervalo, na hora do almoço eles ajudam na fila, eles organizam, ou seja, eles interagem de uma forma diferente, como eles passam o dia todo, o contato do professor e aluno é maior e conseguimos ter uma relação mais tranquila com os alunos (ESCOLA VERÃO, G2).

Na análise do PPP da Escola Verão, na seção que apresenta as ações realizadas na escola, sobressaem os projetos apresentados apenas nas áreas do conhecimento que foram contempladas, sem identificar quais os projetos realizados. No entanto, nas respostas dos professores, eles mencionam projetos interdisciplinares consoante ao documento do PPP.

Os dados coletados apontam para uma gestão democrática, de acordo com as falas dos professores. A palavra “incentivar” aparece em dois momentos distintos, quando se refere aos professores e alunos. No depoimento do P6, ele ressaltou: “incentivar o protagonismo estudantil, apoiar ações promovidas por professores, consolidar grupo gestor na participação das ações do PPP”. Assim sendo, esses resultados nos remetem a uma reflexão de Vasconcelos (2002), no que se refere à participação ativa da comunidade escolar, o que aponta para o reconhecimento do valor do coletivo da escola.

Os professores da Escola Outono enfatizaram aspectos que sinalizam o exercício da gestão democrática: “fazer uma boa administração, apoiar os professores em suas

ações” (P9). Cabe aqui questionar o que P9 traduz como boa administração. No entanto, as falas de P10 e P11 nos dão pistas a respeito: “a gestão está sempre em contato direto conosco e com os estudantes, participando efetivamente da relação de ensino/aprendizagem e nos dando o suporte necessário” (P10); “eles (a gestão), monitoram os estudantes, resgatam os faltosos, trazem a família para escola” (P11). As falas dos professores expressam a presença da gestão ao que se refere ao pedagógico e ao esforço de aproximação com as famílias. A relação da família na escola é um dos indicadores de melhores resultados desses estudantes.

A nossa Constituição Federal de 1988, no art. 205, é clara: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). A família deve ser incluída nas ações, porque os objetivos da escola são tão somente o desenvolvimento social, intelectual e emocional desses alunos. Nesse sentido, é imprescindível a presença da família na escola. A esse respeito, Cury (2007, p. 491) comenta que “[...] um modo de perseguir a permanência do aluno na escola é a interação com as famílias ou com os responsáveis”. Os depoimentos apontaram que nas escolas de tempo integral a presença da família aparece com muitas regularidades, sinalizado pelas vozes dos professores e da equipe de gestão.

Nas análises do PPP da Escola Outono ficou evidenciado que existem intenções dos projetos a serem realizados na escola, mesmo que não estejam demonstrados quais foram os projetos. Há ausência de ações em prol da garantia e da busca pela qualidade na educação. Nessa referida escola, as respostas dos professores foram mais elucidativas do que o constante no PPP, ainda que tenham silenciado sobre os possíveis projetos desenvolvidos.

No que se refere à Escola Inverno, as análises dos dados possibilitaram constatar que dois professores focaram ações da gestão escolar no período da Pandemia da Covid-19, possivelmente, por estar mais latente e recente. P14 destacou e reiterou “as boas relações com todos os entes educacionais: alunos, funcionários e a família. Apoio pedagógico e humano”.

Ao analisar o documento do PPP da referida escola, nos deparamos com a apresentação de várias ações da gestão escolar e de cunhos pedagógico e administrativo. Vale destacar o esforço de articulação com a comunidade escolar, expressa no documento, por meio da realização de reuniões rotineiras. O documento sinaliza uma gestão comprometida com o bem-estar social da comunidade local. No entanto, não fica

claro a concretude dessas ações. Parece haver dificuldade em apresentar o retrato real das ações relativas às dimensões pedagógica e administrativa da escola.

Chama a atenção que os professores centram na gestão escolar as ações em prol da melhoria da qualidade do ensino. No próximo tópico, vamos conhecer as ações que os professores realizaram em prol da aprendizagem dos alunos.

4.3 – Ações dos professores em prol da aprendizagem dos alunos

Nesse tópico, iremos discutir as ações que os professores das 4 escolas pesquisadas, Escola Primavera, Escola Verão, Escola Outono e Escola Inverno, desenvolveram em prol da aprendizagem dos alunos. O documento de identidade das 4 escolas, os PPPs, foram analisados e várias ações puderam ser constatadas, utilizando variadas metodologias. Nesse quesito, os depoimentos dos professores tornam-se muito relevantes.

Da Escola Primavera, três professores se referiram à inovação e/ou metodologia inovadora, ainda que não tenham exemplificado, à exceção de P4: “através de dinâmicas interativas com aplicação de metodologias ativas”; e P3: “sempre buscar inovações educacionais para fazer o ensino da história mais atraente”.

Eu gosto muito de inovar em minhas aulas. Mas, em minhas aulas, antes de iniciar o planejamento, pergunto a eles o que sabem sobre o assunto. Gosto de usar a tecnologia em favor da aprendizagem. Visitações a museus virtualmente, debates, jogos pedagógicos são algumas ações que gosto de usar para interagir com os alunos. Durante a pandemia, vídeos documentários, *podcasts* foram também utilizados (P4).

Cabe questionar o conceito de inovação desses professores, ainda que não seja foco deste estudo. O termo inovar, utilizado pela maioria dos professores da escola Primavera, nos remete à reflexão desenvolvida por Carbonell (2002):

A função dos professores é criar condições para provocar uma reação fluida e significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Esse trabalho de orientação e acompanhamento para que o aluno vá se familiarizando com a aprendizagem e descubra seu sentido está muito presente nas pedagogias inovadoras (CARBONELL, 2002, p. 110).

O autor salienta a importância dos professores para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras. O referido autor ressalta, ainda, a necessidade de o professor estar em constante formação e exercer a sua autonomia. A autonomia do professor na escola, como aponta Carbonell (2002), faz toda a diferença nas decisões e ações que

precisam ser realizadas. É necessário que os professores, em parceria com os alunos, sejam os mentores dos projetos a serem desenvolvidos.

Os professores da Escola Verão enfocaram vários aspectos relacionados às suas respectivas práticas. Salvaguardando as especificidades, as expressões demonstram haver esforço para despertar o interesse e desencadear a motivação intrínseca dos alunos, em prol da aprendizagem deles, conforme ilustram as falas que seguem. “Aulas diversificadas, participação efetiva, motivar os estudantes, buscar soluções para as dificuldades apresentadas por eles e ser exemplo” (P7); “incentivo à leitura e parceria em projetos desenvolvidos pelos professores” (P6); “usando tecnologia e jogos dentro da sala de aula sempre que possível” (P5). Pelos depoimentos apresentados, as ações de cunho pedagógico são inúmeras, mas o uso das tecnologias foi abordado em quase todos os professores pesquisados. Isso nos remete à reflexão realizada por Carbonell (2002, p. 57):

Integrar e dominar as novas tecnologias da informação exige uma relação mais interativa entre os professores e os alunos para poder trocar e compartilhar de maneira mais fluida e permanente o acesso, a seleção, a associação e a crítica do conhecimento.

As falas dos professores da Escola Outono convergiram com as falas dos professores da Escola Verão. A convergência é traduzida pelo esforço em motivar os alunos, por meio de práticas pedagógicas que proporcionam participação e realização de trabalhos em grupo, como: “projetos na área de humanas, como o café com sociologia e chá filosófico. Onde desenvolvemos o protagonismo juvenil” (P11); “proporcionar aos alunos concretizar aprendizagem, aula de reforço para aqueles que estão com muita dúvida, jogos e trabalho em equipe” (P9); “eu busco instruí-los linguisticamente, motivando-os a também buscar o conhecimento a partir de suas próprias perspectivas, tornando-os críticos” (P10); “busco aulas dinâmicas, adaptadas a linguagem deles e associadas às mídias digitais” (P12). Percebe-se que, mais uma vez, o uso das tecnologias aparece nos depoimentos dos professores. De acordo, com Carbonell (2002):

[...] há uma ativa participação dos alunos; aos programas de mídias emitidos por diversas instâncias; à leitura crítica de imagens de televisão, vídeo, multimídia ou em qualquer outro suporte que permita trabalhar a compreensão do conhecimento a partir de outros códigos e linguagens; e à explosão de produtos eletrônicos e virtuais que vão se renovando diariamente e em relação aos quais se faz mais necessário o trabalho de orientação dos professores (CARBONELL, 2002, p. 80).

Dos quatro professores da Escola Inverno, apenas dois apresentaram ações que realizam. P13 apontou que “referente às minhas ações e práticas de ensino, procuro

sempre relacionar situações problemas, exercícios e a vivência dos meus alunos. Isso contribui muito para o aprendizado deles” (P13). Já P14, destacou “o incentivo à leitura, boas práticas educacionais e busca constante pelo aprimoramento formativo”.

O conteúdo do PPP da Escola Inverno, referente à prática pedagógica dos professores, é mais abrangente do que expressam as falas externadas pelos participantes da pesquisa. Possivelmente, nessa escola, seja necessário retomar, no coletivo, as discussões sobre as práticas pedagógicas e a construção de uma escola de Ensino Médio integral de qualidade, de modo a intensificar as reflexões, a participação e o envolvimento dos professores no processo educativo.

Compreendemos que escutar as vozes dos professores sobre as suas ações desenvolvidas no âmbito escolar em prol das aprendizagens dos alunos foi fundamental para esse estudo e para em uma via de mão dupla suscitar reflexões em questões que envolvem participação, autonomia, inovação, formação, e, sobretudo, o fazer educativo. No próximo tópico, destacamos os desafios da educação em tempo integral em Pernambuco, a partir dos relatos dos que fazem a educação acontecer.

4.4 – As ações das escolas de ensino médio da rede estadual de educação de tempo integral de Pernambuco

Nesse tópico, nos propomos a escutar os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e os professores de quatro escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação de tempo integral de Pernambuco, a respeito dos principais desafios enfrentados em um cenário de falta de infraestrutura, de corpo técnico-pedagógico especializado insuficiente e de exigências por parte da secretaria de educação nos cumprimentos de metas e agendas das avaliações externas (Saeb e Saepe).

A política de ampliação de escolas de tempo integral em Pernambuco, como já abordado no Capítulo II deste estudo, vem ocorrendo todos os anos, e sem nenhum planejamento quanto à infraestrutura dos prédios, formação da equipe técnica-pedagógica, e outras demandas que uma escola de tempo integral necessita. Nesse contexto, analisamos as ações desenvolvidas pela equipe gestora da escola em face da realização do Saepe e dos índices Idepe e Ideb. Gestores e coordenadores pedagógicos, entrevistados a respeito, apontaram ações que são realizadas para cumprir as demandas que uma escola de tempo integral necessita e os cumprimentos das agendas das avaliações em larga escala que a secretaria de educação deve executar.

Por unanimidade, todos os gestores apresentaram ações que são realizadas no cotidiano da escola para melhorar os índices nas avaliações externas. Nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos pudemos averiguar concepções bem semelhantes dos gestores escolares. Os depoimentos apresentam foco nas disciplinas de português e matemática. G1, da Escola Primavera, afirmou que:

Primeiro, a gente trabalhou com a avaliação, a gente avalia. Depois faz o nivelamento, depois a gente planeja, avalia novamente pra fazer as intervenções, o reensino, para que o aluno chegue na condição ideal, então a gente trabalha a necessidade do aluno; a gente pega aqueles alunos que estão em situação mais difícil pra gente poder investir nele para que eles tenham mais, tenham a mesma condição dos outros que estão bem. Então a gente vem trazendo, quem está nos últimos lugares, a gente vem trazendo valorizando aqueles que estão nos primeiros lugares trabalhando com eles na monitoria para que eles ajudem os outros que estão em dificuldade, e nisso a gente tem um resultado muito bom do aluno monitor trabalhando.

O G1 sinaliza que existe uma avaliação diagnóstica realizada com os alunos novatos, com a ajuda dos alunos monitores. Essas ações já foram citadas nas pesquisas de Bonamino e Sousa (2012, p. 382), na qual identificaram que a política de avaliação em Pernambuco tinha tais objetivos:

monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas quando necessário; contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.

Nas pesquisas realizadas pelas autoras supracitadas, descreveram os objetivos traçados pela secretaria de educação para atender aos resultados das avaliações externas. Em alguns depoimentos, sinalizam-se que esses objetivos são mencionados e até mesmo ratificados nas ações de algumas escolas.

O depoimento do CP1 faz a seguinte constatação:

as nossas ações né, elas estão ligadas aos nossos índices, nós temos índice bons, nós temos índices de 5,3 então, as ações que a gente toma é justamente fazendo esse acompanhamento pedagógico junto ao professor e onde há falhas a gente vai entrando com intervenções.

No depoimento do G2 evidencia-se a não concordância em relação a somente os terceiros anos realizarem as avaliações externas. Na sua fala fica expressa a necessidade de ações que implicam a composição dos índices:

Eu acho que a preparação dos alunos, não se preparar apenas os 3º anos que vai fazer as provas das avaliações nacional ou estadual. A preparação tem que

ser do começo desde que o aluno chegou no Ensino Médio, [...]. E os 3º fazem simulados, aulas, ver a frequência, resgatar os alunos que não estão frequentando. Porque a frequência, a desistência e a evasão também contam. Então esse é o papel também da escola, resgatar esses alunos[...].

A CP2, da Escola Verão, narra como as suas ações são bem focalizadas nos 3º anos:

A gente procura colocar nos 3º anos os professores que têm mais experiência com essa metodologia, fala que um professor de matemática que ele é doutor em Idepe, ele conhece muito bem as provas, conhece o conteúdo, então sempre tendo simulados, com parcerias com esses professores sempre fazendo simulados para eles se acostumarem com esse formato e nas provas internas é até um fenômeno que acontece com a escola, pra mim, é o lado positivo, quando se mede as avaliações internas ela é sempre mais baixa que as avaliações externas, então a gente exige muito do aluno, quando ele vai fazer ainda que seja o Enem, o Idepe, nos índices, eles se saem bem. Existe uma insistência nesse formato.

Sobre esse aspecto, acentuamos a necessidade de ações serem desencadeadas pelos gestores escolares e pelos professores de cada unidade escolar para além das avaliações externas. É necessário direcionar sempre o olhar e ter como foco a aprendizagem dos alunos, o que implica a permanência na escola, a despeito de haver ou não avaliações externas.

A fala de G3 sinaliza que há planejamento de ações com o propósito de preparação para as provas que encerram as disciplinas de português e matemática, tendo como alvo o alcance das metas estabelecidas pelo Estado. Tal fala expressa que o Idepe é indutor de ações, com vistas à melhoria dos desempenhos dos alunos. O G3 comenta que:

Nós desenvolvemos um projeto chamado Eurecta que, a princípio, a gente focava na sexta-feira à tarde com reforço em matemática e português voltados especificamente para as provas externas. Isso a gente começou a fazer principalmente nas sextas, uma vez que, sexta-feira à tarde, a gente tem aqui muito estudo dirigido, não que não tenhamos nos outros dias. Estudos dirigidos com os 3º anos que são o público-alvo. Ele passou a ser direcionado para português e matemática. A partir daí a gente desenvolveu a estratégia para o alcance da meta que o estado estabeleceu para a nossa escola.

Na fala do CP3, acentua ainda mais o que a gestão tinha falado sobre as ações da sua escola.

Sim, sim, se nós formos olhar o histórico a gente vê como a escola cresceu nos últimos anos em relação a esses índices. Os índices medidos são os componentes curriculares de português e matemática, então, nós sentamos com os professores desses dois componentes curriculares pra pensarmos. É uma resposta bem semelhante, nós sentamos com o grupo todo, mas sentamos de uma maneira mais particular com eles, e todo esse índice é feito de descritores que foram criados tal, e a gente vai analisar os descritores qual precisa melhorar, então qual a estratégia que a gente vai criar para tentar melhorar

determinado descritor, o quer que falta, a gente vai fazer um reforço, a gente vai trabalhar mais com esses descritores, a gente trabalha, analisa provas anteriores, pra gente ir observando aquilo que tem sido cobrado, qual linha com qual linha a gente precisa caminhar, acaba sendo um norte

Reiteramos a importância das avaliações externas, mas também que ações desencadeadas em função dos respectivos índices podem dispersar ações que impliquem a melhoria da qualidade, considerando os fatores intraescolares, sem desconsiderar os extraescolares, os quais implicam nas aprendizagens dos alunos. Assim sendo, na perspectiva de Rios e Trevisol (2018, p. 618):

Os resultados das avaliações externas, no caso da Prova Brasil podem contribuir para desencadear reflexões no âmbito da escola, sobretudo se articulados aos processos de avaliação institucional e de aprendizagem, e se considerados os condicionantes intra e extraescolares, o que implica a problematização dos usos que se faz desses resultados.

Na concepção das autoras as avaliações externas, devem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que sirva como um dos indicadores de qualidade, trazendo para a comunidade escolar reflexões acerca dos seus resultados.

Na resposta do G4, constata-se que as ações desencadeadas foram bem específicas, tendo como foco o Saepe, com implicações no currículo escolar.

[...] o Saepinho quinzenalmente. Saepinho e aulas de reforço, também utilizava as aulas de estudo pra aula de reforço de língua portuguesa e matemática, [...], e também agora todas as quintas-feiras à tarde os professores de língua portuguesa e matemática não apenas dos terceiros anos, mas todas as turmas estão com aulas de reforço online.

As ações que a CP4 pautou nos seus comentários ratificaram as do gestor da sua escola:

Mas é muito disso, a gente trabalha, por exemplo, com as disciplina de estudo dirigido já com reforço de português e matemática, a gente direcionou essas aulas de estudo dirigido semanais; português e matemática é uma forma de reforçar esses resultados externos, as nossas avaliações internas são amplamente alinhadas ao modelo de avaliações externas, então, a gente tem uma verificação dos itens avaliativos de cada avaliação que o professor promove bimestralmente, já no sentido de tornar isso mais próximo da realidade do que ele vai ver nas avaliações externas, né, a gente sempre trabalha com esses itens avaliativos mais elaborados, a gente prima muito pela questão.

Diante das evidências, externadas pela Escola Inverno, nas vozes dos CP4 e do G4, em detalhar as suas ações para cumprir as agendas das avaliações externas, percebe-se também, que cada vez mais cedo, as turmas do Ensino Médio de tempo integral iniciam os testes padronizados com vista às agendas avaliativas da secretaria de educação integral.

Isso nos remete às reflexões de Schneider e Rostirola (2015, p. 507), em que as autoras destacam:

[...] a tendência ao afinilamento e modularização do currículo pela adoção de matrizes de referência e escalas de proficiência para os testes de largo espectro, à padronização curricular para fins de comparabilidade e à ampliação de práticas avaliativas conexas a agências regionais.

Os depoimentos dos gestores escolares das escolas pesquisadas revelaram o que já foi apontado nesta pesquisa, no Capítulo III. As ações e estratégias desencadeadas pelos gestores escolares estão orientadas pela busca de resultados exitosos no Saepe. O fato do resultado do Saepe compor o Idepe, há uma mobilização das escolas para que, no mínimo, as metas sejam definidas para as respectivas escolas. Tal mobilização é intensificada pela política de bonificação que vigora no estado de Pernambuco. Nesse contexto, recorremos a Bonamino e Sousa (2012) ao apontarem que:

É o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente os fortes – que exacerbaram a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

As autoras comentam que esse processo de padronização das avaliações leva ao engessamento das atividades pedagógicas vivenciadas na rotina escolar, causando também a culpabilização dos gestores escolares e professores, quando esses resultados não são exitosos, traduzidos pelo não alcance das metas estabelecidas.

Freitas (2005) pontua que a construção dos indicadores deve ser discutida primeiro com a comunidade escolar, analisando a realidade da escola para alcançar tais resultados. No entanto, o autor adverte que o testemunhado é que os modelos de avaliação em larga escala vigentes atropelam a autonomia da escola, pois induzem os gestores escolares a traçar ações polarizadas para o alcance de resultados.

Os dados das entrevistas apontaram que existe, na escola hoje, medidas focadas, prioritariamente, para atender às avaliações externas, com ênfase nas disciplinas de português e matemática.

Diante do exposto, nas narrativas que foram compartilhadas, percebemos que existe uma organização, um planejamento e ações para atingir a meta estipulada para a respectiva escola. No entanto, a despeito das advertências dos autores para a consolidação dessa prática, constata-se que os pesquisados não se posicionam criticamente em relação às avaliações externas. Sinaliza-se que as políticas públicas de avaliação vigentes, com

destaque ao Saepe, na contramão de possíveis contestações, têm gerado aceitação e concordância. Tal realidade acentua a necessidade de que espaços de discussão sejam gerados, a partir de leituras e estudos atinentes ao tema, de modo a se constituírem espaços formativos. Na nossa ótica, tais espaços poderiam ser mediados por pesquisadores e especialistas fruto de parcerias entre universidade e escolas. Entendemos que a rotina acelerada vivenciada no cotidiano escolar não contribui para o importante processo de reflexão com potencial desvelador e transformador.

De acordo com Sousa (2003, p. 176), “a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização”. E essa ocupação que a autora comenta tem impactado as verdadeiras demandas que a escola precisa. Sendo assim, o que percebemos nesta pesquisa, com os depoimentos dos participantes das quatro escolas, e constatado na literatura, é que existe uma política de desvirtuamento do papel da avaliação. Logo, conforme apontado nas falas dos professores, os quais reconhecem sua importância, mas que deveria ter uma outra finalidade.

Nesse contexto, ao serem indagados sobre o que seria uma escola de qualidade, ao mesmo tempo em que os gestores escolares e os professores acham importante avaliar, posteriormente, apontam que a escola é muito mais do que um resultado de avaliações e de ranqueamento.

5. CAPÍTULO V – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO: DESAFIOS, CONQUISTAS E PERPLEXIDADES

Este capítulo, considerando a produção de material empírico, focaliza os principais desafios da gestão escolar, as ações de cunho pedagógico e o enfrentamento das desigualdades e educação no período da pandemia da Covid-19. Salientamos que conceder voz aos participantes da pesquisa constituiu contributo singular para esse estudo, sobretudo, se considerarmos o momento inusitado que se vivenciou nos anos de 2020 e 2021, devido à referida pandemia.

5.1 – Desafios da gestão escolar em garantir o direito à Educação Integral

Os anos de 2020 e 2021, devido à Pandemia da COVID-19, constituíram um marco para a educação, não só no Brasil, mas no mundo. O cenário, antes inusitado, apresentou diversos desafios para professores e gestores escolares, ainda não vivenciados, e implicou ações desencadeadas na urgência, entre certezas e inúmeras incertezas.

Em Pernambuco não foi diferente, a gestão escolar das escolas de Ensino Médio integral enfrentou os desafios de garantir a continuidade do tempo integral com realidades bastantes diferentes, considerando, sobretudo, as desigualdades sociais. Essa pesquisa foi realizada em tempos pandêmicos, momento em que as aulas estavam acontecendo assíncronas, síncronas, via correio, via TV, via rádio e, ainda, com atividades entregues nos lares dos alunos.

Tais desafios afetaram o cotidiano escolar e os participantes da pesquisa na voz dos gestores escolares das quatro escolas pesquisadas, expressaram as especificidades de desafios enfrentados e as estratégias de superação. Tanto as escolas da região metropolitana quanto do interior enfrentam dilemas convergentes para garantir o acesso dos alunos às aulas, com o propósito da efetivação das aprendizagens. Os depoimentos dos participantes da pesquisa, apresentados na sequência, evidenciam o que está posto.

O gestor da escola Primavera expressou:

Acho que o principal problema que a gente teve nesse período foi atingir o aluno, é a gente trazer o aluno para que ele compreenda que mesmo remoto ele está estudando, para que ele se conscientize de que ele não pode perder o ano, e para que o professor vença as barreiras de uma modalidade nova que a gente não estava acostumado. [...] A gente ouvia falar que existia aula EAD, mas não que a gente chegasse para a escola, para gente foi difícil. Primeiro, porque muitos não compreendem, outros não valorizam a escola, aula a distância. Foi

muito difícil que eles conseguissem estudar, que os professores conseguissem dar aula e que a gente tivesse um retorno positivo. Foi muito trabalho para que a gente conseguisse (G1).

Nos relatos da G1 ficou evidenciado o quão o novo, o inusitado, afeta os processos de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere aos alunos quanto no que se refere aos professores. O entendimento, por parte dos alunos, de que as aulas remotas têm potencial para contribuir com as aprendizagens, e a apropriação do ensino remoto e das ferramentas tecnológicas, por parte dos professores, constituíram desafios recorrentes.

Na escola Verão o gestor escolar apontou a evasão escolar como um desafio enfrentado no período pandêmico.

A evasão escolar, porque ela não tem o número exato de quantos alunos abandonaram e deixaram de frequentar a escola para buscar um emprego, um bico, ou alguma atividade para complementar a renda familiar, porque como estado de Pernambuco ele transformou em ciclo, o ciclo do ano passado vai continuar nesse, então só haverá reprovação no final do ano. [...] A quantidade de alunos que deixaram de frequentar, deixaram de fazer atividades foi muito grande por vários motivos, mas principalmente o econômico, tem alunos que precisa complementar a renda, precisam trabalhar (G2).

Os relatos do G2 sinalizam como a pandemia afetou, sobremaneira, a vida dos jovens que frequentam o Ensino Médio dessa escola pesquisada. Fatores extraescolares relacionados à condição social do aluno foram determinantes para a ocorrência da evasão. Esses jovens, para além do enfrentamento de uma nova modalidade de ensino imposta pela referida pandemia, ainda enfrentaram o desafio do prematuro ingresso no mundo do trabalho. Cabe aqui retomar Dourado, Oliveira e Santos (2007) ao apontarem as implicações dos determinantes extraescolares no processo de construção da qualidade da educação.

Na mesma direção de G1 e, possivelmente de G2, o gestor da escola Outono sinalizou como um desafio o uso dos recursos tecnológicos e a ausência dos alunos, o que implicou pesquisar os respectivos motivos.

Uso dos recursos tecnológicos, não que os professores não fizessem uso [...]. Outra grande dificuldade foi a busca ativa de ligar para cada pai, para cada mãe, o porquê do sumiço do estudante das aulas remotas. A gente faz o levantamento semanalmente e aí a gente vai vendo, quem está sumido, quem não fez atividade naquela semana, então a partir daquele, se não fez nenhuma, já se tem o sinal vermelho (G3).

Cabe ressaltar que os desafios referentes ao uso dos recursos tecnológicos, apontados por G3, é compreensível, posto que há diferença entre a incorporação das

tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem e a sua adoção para o ensino remoto. Em face de como se deu esse processo, não houve tempo hábil, sequer, para que fosse oferecida formação aos professores, de modo que pudessem se apropriar da modalidade de ensino cuja proposta são as atividades remotas. Outro aspecto que cabe ressaltar são os motivos que, possivelmente, tenham levado os jovens a se ausentar. Ainda que não expresso por G3, é possível inferir que aspectos, como a dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas, seja por domínio ou falta de equipamento; o desinteresse pelas aulas remotas, em função de ser uma modalidade de ensino ainda não experienciada pelos alunos; e a necessidade de ingresso no mundo do trabalho podem ser fatores determinantes para que jovens tenham se ausentado das aulas na modalidade de ensino remoto.

As falas do gestor da Escola Inverno convergem, em parte, com as falas de G1, G2 e G3. No entanto, para além dos desafios enfrentados frente ao novo que se impôs, G4 apontou a integração família/escola como um dos desafios.

Primeiramente, que nós não estávamos preparados para uma situação assim, e surgiram várias situações. Nós pensamos em várias soluções como aulas remotas para esse momento da pandemia. Pensamos em horário, então, assim, os desafios foram muito grandes. Foi uma situação nova. Os professores também não estavam preparados, e aí nós buscamos soluções para esses problemas. [...] Antes da pandemia, as famílias eram muito presentes e hoje a gente sente muito essa dificuldade.

Na direção do exercício de uma gestão democrática, de fato, manter a presença das famílias em espaços virtuais constitui um complicador. Se para professores e jovens alunos imersos no cotidiano escolar a interação no espaço virtual é desafiadora, pelos motivos expostos pelos gestores participantes da pesquisa, para as famílias o desafio da interação é potencializado.

Percebemos que nos depoimentos dos quatro gestores, das quatro escolas pesquisadas, durante o período da pandemia da Covid-19, há desafios específicos e desafios convergentes. Ainda que tenha havido apoio da Seduc, há situações que emergem no cotidiano que carregam especificidades próprias da realidade de cada unidade escolar. O enfrentamento dos desafios, ao certo, necessitaria discussões e partilhas no coletivo, o que, também, em função do vivenciado, se tornava inviável ou, ao menos, dificultado. Apesar do trabalho isolado e encerrado em cada unidade escolar, os gestores pesquisados buscaram caminhos para transpor os desafios, parte deles, já enfrentados antes do momento pandêmico.

Contudo, os dados analisados nessa pesquisa, no que se refere às manifestações dos gestores escolares, revelam que com a pandemia os desafios se intensificaram. Desafios foram apontados, também, pelos professores pesquisados.

Os professores das quatro escolas apontaram desafios específicos e convergentes e outros que convergiram com as expressas pelos gestores pesquisados. Ressalta-se como principal desafio convergente os aspectos que circundam o ensino remoto e as consequências ocasionadas pela referida pandemia, em face do isolamento. Sendo assim, “a maior dificuldade foi em relação ao fato de ter que utilizar novas ferramentas da informática e motivar os estudantes nas aulas remotas” (P1); “o desafio foi introduzir novas ferramentas para produzir as aulas remotas, como também, lidar emocionalmente com a pandemia” (P2); “a exigência de trabalhar com as novas tecnologias em tão pouco tempo, a evasão dos alunos e o confinamento” (P14). A acessibilidade a internet de alguns alunos; e a minha foi a falta de um computador, pois tudo que fiz foi realizado pelo celular nesse período” (P15). P3 relatou que:

O acesso dos nossos alunos às plataformas digitais foi o nosso principal desafio, visto que a exclusão digital é fato para a grande maioria dos alunos de escola pública. Motivar um aluno que não tem o que comer, ou não tem um celular que possa acessar todas as plataformas necessárias para realizar as tarefas foi muito triste, mas acima de tudo, senti a falta do olho no olho. A reação imediata da sala de aula. O burburinho, o debate acalorado. Isso faz muita falta.

Para P4:

Um dos maiores desafios foi adaptar os conteúdos para o ensino remoto, além de me adaptar como professora a essa modalidade. Porém, percebo que existe uma dificuldade em entender que o ensino remoto não é EAD. São coisas diferentes. A desigualdade tecnológica é angustiante, o que faz com que muitos alunos desistam da escola.

As falas dos professores ilustradas acima demonstram o acesso dos alunos às ferramentas tecnológicas e o domínio destas pelos professores; a ausência de familiaridade com o ensino remoto tanto dos professores quanto dos alunos; e a evasão escolar, como antes apontado pelos gestores pesquisados, constituíram os principais desafios.

No entanto, fica evidenciado nas falas de P1, P2, P3 e P14 aspectos que, para além dos sintetizados acima, implicam as aprendizagens dos jovens. O desafio de motivar os alunos à participação nas aulas remotas, fator esse primordial para a sua permanência, foi sinalizado por P1 e P3. Concordamos com P3 quando expressa o desafio de motivar os alunos a participarem de aulas remotas quando não têm nem as necessidades básicas

satisfeitas. E questionamos com base nos autores referenciados: que aprendizagem ou aprendizagens, de fato, em condições tão adversas, pode ou podem ter se efetivado para esses jovens que, por vezes, de acordo com os pesquisados, sequer têm acesso às tecnologias?

Aspectos afetivos e emocionais também foram pontuados pelos professores. P2 ressaltou as emoções em tempos pandêmicos. De fato, singulares pelo cenário configurado. A ausência do “olho no olho”, como apontado por P4, que implica as relações interpessoais, também necessita ser considerada como desafio enfrentado. Condições adversas vivenciadas pelos professores também precisam ser consideradas, como apontou P15 ao revelar não possuir computador e necessitar realizar as aulas por meio de celular.

Os desafios apontados pelos pesquisados afetam a construção de uma educação de qualidade, discutida no quadro teórico desta dissertação, ainda que não esgotada.

Nesse cenário de depoimentos, o que nos causou estranhamento foram os gestores pesquisados não acentuarem as dificuldades dos alunos com o uso de equipamentos eletrônicos nas suas residências e o acesso à internet. Os relatos dos professores, nesse quesito, sinalizando a exclusão digital, aparecem com mais ênfase a esse aspecto, mostrando a importância de cada sujeito em uma pesquisa acadêmica. Dar voz, aos profissionais da escola, contribui muito para nos aproximarmos do que foi vivenciado em cada escola, salvaguardando as especificidades e as convergências.

Para o enfrentamento dos desafios elencados ocasionados e intensificados pelo período pandêmico, constitui teor do item que segue a análise das ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e pelos participantes da pesquisa.

5.2 – As ações desencadeadas no período da pandemia da Covid-19 pela Secretaria de Educação Integral (SEDUC), pela gestão escolar e pelos professores

As ações que a SEDUC teve que realizar para garantir o direito à educação dos alunos do Ensino Médio de tempo integral, juntos com os gestores escolares e os professores, fizeram muita diferença e revelaram que, a despeito do isolamento, caminhos possíveis foram pensados e concretizados. Os relatos dos gestores escolares e dos professores ratificaram ações que contaram com o apoio da SEDUC.

Diante dos desafios já mencionados, nesta pesquisa, as ações que a SEDUC teve que pôr em prática em tão pouco tempo fizeram a diferença, conforme evidenciam as falas dos gestores escolares e dos professores participantes da pesquisa.

O G1 aponta as contribuições significativas que a SEDUC realizou junto às escolas.

A secretaria esteve sempre próxima da gente, tanto orientando como criando PE programa online. Deu aula online, aumentaram a internet da gente. Eles orientaram a gente como trabalhar. Professor fez capacitação. A gente da gestão foi orientado como trabalhar e registrar tudo que foi trabalhado e estavam sempre próximos da gente. Para a gente estar buscando o aluno de volta para escola, orientando como chamar, que a gente telefonasse e mandasse telegrama, contanto que os alunos voltassem para a aula mesmo remoto. Eu acho que a gente teve a orientação necessária para que a coisa acontecesse.

Na concepção do G2, a despeito de considerar que houve muitas cobranças, o apoio foi reconhecido entre outras ações que favoreceram o ensino remoto.

Acho que a cobrança foi demais, e apoio...realmente, não vou dizer que faltou porque uma coisa nova e a dificuldade que nós tivemos também tiveram, e a princípio nós estávamos pensando em elaborar protocolos para minimizar o contágio não tem como acabar mais diminuir o contágio, então a primeira ação foi essa. Preparar o ambiente escolar para o retorno às aulas, seguir os protocolos e tentar diminuir o contágio no ambiente escolar porque o aluno para chegar na escola ele precisa pegar o ônibus, pegar o metrô. Eles passam por vários ambientes até chegar na escola, a contaminação não necessariamente vai acontecer na escola, mas todo esse trajeto que ele percorre. Agora acho que o estado de Pernambuco foi eficiente de que maneira, ele ofertou a internet de graça pelo aplicativo *Conecta I*, ofertou as aulas pelo *Educa PE*, pelo *Youtube* e também pela televisão. Acho que o diferencial de Pernambuco foi essas 3 plataformas. Colocar a internet com as aulas pelo *Google classroom*, colocar as aulas pelo *Conecta I*, pelo *Educa mais PE*, e pela TV.

Os depoimentos de G1 e G2 revelam que múltiplas ações foram desencadeadas pela SEDUC, demonstrando o apoio e a agilidade para a efetivação de soluções rápidas, em face dos desafios elencados, de modo a garantir as aulas para a comunidade escolar. Remetemo-nos a Peres (2020) ao apresentar as novas responsabilidades que, repentinamente, os gestores escolares tiveram que assumir na referida pandemia.

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (PERES, 2020, p. 24).

A autora corrobora com as falas que G1 e G2 expressaram ao que se refere aos desafios que enfrentaram no ambiente escolar de contrastes educacionais gritantes, como já apontamos nesta pesquisa. Nesse contexto vivenciado e inusitado, contar como o apoio da SEDUC, ao certo, constitui um atenuante para os desafios que se afiguraram e/ou intensificaram.

No depoimento do G3:

Bem, a secretaria sempre nos manda material, sempre trabalhando com decreto, com instruções normativas, por exemplo, não que nós não saibamos como lidar com a pandemia, mas a secretaria teve a preocupação de mandar tudo detalhadamente em relação às questões de biossegurança, de distanciamento, totem de álcool, tapetes sanitizantes. Muita coisa a secretaria mandou para a gente já pronto ou então pediu que nós fizéssemos, desde um cartaz, um aviso, até adesivos, para que se mantivesse o distanciamento de um metro e meio no mínimo, rodízio também a gente faz, uma vez que nós temos quase 500 alunos e não teria condições desses 500 estarem aqui, então isso já é mais uma coisa interna. A secretaria nos deu essa autonomia, por exemplo, uma sala que caberia tranquilamente, uma sala padrão que cabe 45 ou 40 alunos foi reduzida a capacidade para 20, então nós estamos recebendo no máximo 180 estudantes por dia. Então, uma semana vem por ordem alfabética do A – J, por exemplo, na outra semana de J-Z, e assim a gente vai revezando o que chamamos de “rodízio”, justamente para todos serem contemplados, e a gente manter as normas de biossegurança, nesse caso específico em relação ao distanciamento social.

Nos relatos do G3, nós retomamos mais uma vez a Peres (2020, p. 24), ao salientar que: “o gestor precisará inovar-se, especialmente, diante de fenômenos tão complexos e concretos”. Tal inovação, no entanto, em face do inusitado, necessita o apoio e orientação da SEDUC, seja no momento de ensino remoto para todos, seja no momento do retorno gradativo dos alunos para o ensino presencial, orientação esta reconhecida por G3.

As falas de G4 foram mais focadas nas ações desencadeadas na unidade escolar, o que evidencia como as realidades das escolas de Ensino Médio em tempo integral são muito diferentes. A realidade da escola que tem G4 na gestão é a de uma comunidade indígena e quilombola que não tinha acesso à internet e nem dispunha de televisão. Em tempo de ensino remoto, de fato, esse desafio, em um primeiro momento, parece intransponível. O depoimento de G4, contudo, revela a atuação da gestão escolar permeada por uma visão humanista e realista para a superação dos desafios, mostrando que é possível, apesar das circunstâncias.

Nos primeiros dias, quando surgiu a ideia do fechamento das escolas, quando a secretaria chegou, a gestão já tinha se reunido e já planejado algumas coisas. [...] Foram surgindo ideias e situações e observando alguns problemas, algumas necessidades e a gente foi tentando montar esse quebra-cabeça no meio da pandemia. Então, a gente organizava uma coisa e surgia necessidade

de uma outra. A gente entregava o material que seria suficiente, mas não era. Foi necessário o programa de rádio, foram necessárias as visitas, combinar com os pais a entrega desse material. Muitas vezes, os pais não queriam vir à rua, porque estavam com medo. Digo isso, porque tive experiência em fazer entrega nas aldeias indígenas e era proibido a entrada na aldeia. Eles proibiam, colocaram uma cerca ao redor da aldeia, a gente precisava entrar em contato com o cacique para pedir permissão para entrar. Assim, foram surgindo várias situações. Então a secretaria, junto também a GRE, durante todo esse período eles fizeram muitas reuniões, eles foram sugerindo ideias e situações e, às vezes, tínhamos planejado algo e quando a gente participava dessa reunião a gente observava que podia colocar aquilo que colocava na reunião juntar com a nossa ideia e melhorar.

O depoimento do G4 deixa uma pausa para refletirmos, principalmente, quando ele diz: “quando a SEDUC chegou, a gestão já tinha se reunido e já planejado algumas coisas”. Reiteramos que a Escola Inverno está localizada no sertão do estado de Pernambuco, sendo que as suas peculiaridades já foram apontadas em depoimentos anteriores, por ser uma escola com uma comunidade com particularidades específicas – povo indígena e quilombola. A fala de G4 revela a importância de se construir, no coletivo, ações para o enfrentamento dos desafios, sobretudo, em tempos pandêmicos. Ainda que a fala de G4 expresse a iniciativa dos gestores e professores em pensar caminhos, as sugestões emanadas da SEDUC foram reconhecidas como possibilidade de agregar valor ao que havia sido pensado pela equipe da escola.

As ações desenvolvidas pela SEDUC, bem como as orientações e sugestões, conforme expressas pelos gestores escolares participantes da pesquisa, tentaram mitigar os efeitos deste período pandêmico, a exemplo da oferta da internet gratuita pelo aplicativo *Conect I*, das aulas oferecidas pelo canal *Educa PE*, pelo *Youtube* e também pela televisão; e da orientação para a busca ativa; e da formação dos professores.

A Busca Ativa foi orientada pela SEDUC e a ação foi executada pelas escolas com a participação da equipe gestora e dos professores. Para Novais e Mendonça (2021, p. 191), “Busca Ativa Escolar é uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, não estão sendo alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial”.

As ações desenvolvidas pelos professores, sobretudo de cunho pedagógico, nesse período de pandemia, constituíram o diferencial em muitas escolas. Os depoimentos dos professores das escolas pesquisadas revelam dinamismo e criatividade. De acordo com Nóvoa e Alvim (2020, p. 2), “em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas”. As falas que seguem são ilustrativas do que está aqui asseverado.

P4, da Escola Primavera, relata que:

Nas minhas aulas online faço uso de jogos pedagógicos (Kahoot), músicas, vídeos documentários, visitas virtuais a museus e atrativos turísticos. Faço uso também de Podcast e produzo um material em slide bastante interativo. Além de usar a ferramenta Classroom para interagir durante a aula, uso também aplicativos para organizar minhas atividades diárias, como o Trello (P4).

O P12, da Escola Outono, aponta que ofereceu “aulas presenciais e virtuais, laboratórios de informática para os alunos sem acesso à Internet”, se referindo ao período da pandemia em que estavam liberando parcialmente as aulas remotas. P7, no seu relato, demonstra a busca pelo aprendizado em tempos pandêmicos, revelando a importância da colaboração e cooperação.

Buscando aprender com a ajuda de colegas professores e filho. Até uma capacitação foi dada na semana passada por dois colegas da escola que dominam muito bem o assunto, para os demais melhorarem suas aulas. - Conversando com os estudantes, reunião de pais e mestre, para chamar atenção das suas responsabilidades com a aprendizagem e procurando conscientizá-los da importância do conhecimento científico, mesmo em tempo de pandemia (P7).

A fala de P7 nos faz refletir sobre o esforço dos professores para viabilizar o ensino remoto, que demanda conhecimentos específicos, e superar os desafios. Tal busca evidencia a necessidade de formação a ser oferecida para eventuais aulas com uso de tecnologias, independente de períodos pandêmicos.

A fala de P14 reflete o momento de muitos professores, para além dos participantes da pesquisa. “Enfrentei tentando não enlouquecer, fazendo o melhor que era possível, buscando aprender mais e usar em sala, sempre motivando os alunos para continuarem estudando” (P14). Sim, professores afetados emocionalmente pela conjuntura vivenciada necessitam aprender e motivar os alunos, apesar de, também, estarem experienciando situações adversas. “Fiz cursos rápidos para embasamento, mas ainda tenho dificuldade com a tecnologia” (P11). O relato de P11 converge com os desafios enfrentados no tempo de ensino remoto e as estratégias desencadeadas para o seu enfrentamento. A busca por formação expressa por P11 evidencia que, apesar de as dificuldades permanecerem, houve movimento para que fossem superadas. Peres (2020, p. 26) acentua que:

Um dos maiores desafios educacionais advindos com a pandemia está sendo enfrentado pelos docentes na gestão da sala de aula, que repentinamente se transformou de presencial para virtual. Diante disso, os docentes também tiveram que necessariamente ressignificar a própria prática, encontrando um novo sentido e, ao mesmo tempo, buscando novas competências para atenderem às novas demandas profissionais.

As ações desenvolvidas pelos professores pesquisados nos tempos pandêmicos, em tão pouco tempo, sem nenhuma, ou pouca informação e conhecimento sobre aulas remotas, demonstraram o esforço para buscarem a ressignificação das práticas pedagógicas e para superarem os desafios que se afiguravam repentinamente.

As ações dos professores da Escola Inverno, cujas peculiaridades já foram amplamente mencionadas, exigiram que os professores elaborassem atividades para que chegassem até os alunos, de modo a superar a exclusão digital, realidade dos alunos dessa escola. Nessa direção, P13 mencionou as “ações de inclusão para os alunos que não tem acesso à Internet, como o projeto “TE VEJO EM CASA”, que disponibiliza a entrega de materiais de estudos na casa do aluno”. O P16 fez referência à “Busca ativa, assistência ao aluno [...]”.

O depoimento da gestão escolar junto com os professores convergiu ao que se refere à criação de uma rádio para atender à comunidade indígena, que não tinha televisão e computador com internet. Tais ações transformam obstáculos em possibilidades. As ações dessa escola resultaram no prêmio de melhor gestão escolar no ano de 2020. Para que essas iniciativas fossem efetivadas com êxito, houve apoio da SEDUC que caminhou junto com a escola pensando caminhos e possibilidades.

A coordenadora pedagógica da Escola Inverno, na sua fala, destacou a importância das ações humanizadoras, tendo em vista as fragilidades emocionais dos jovens alunos que a frequentam e mais uma vez acentuou a peculiaridade dessa escola.

Na verdade, várias ações citadas são de cunho pedagógico, tudo que a gente faz lá a gente é uma comunidade especial, requer de nós um trabalho também especial. Em Itacuruba, a gente não consegue, naquela comunidade, naquela realidade, não consegue trabalhar só aprendizagem cognitiva, a gente não tem essa condição porque a vulnerabilidade emocional dos nossos alunos é muito grande. O suporte emocional que a gente dá, inclusive para as famílias é muito grande, sempre contamos com uma equipe humanizada [...] (CP4).

Ainda, é possível extrair da fala de CP4 o cuidado e o carinho dispensados, o que reflete a sensibilização com a situação da comunidade escolar. O movimento de ida à casa dos alunos teve intenções para além das aprendizagens dos conteúdos.

[...] educação integral de fato acontece a gente educa realmente para a integralidade, então na verdade não tem atividade apenas de cunho pedagógico, quando a minha ação de levar a atividade do aluno em casa, o bloco de atividade em casa é de cunho pedagógico, mas de cunho humano e de cunho emocional, não só levar aprendizagem cognitiva, é levar o aconchego, é levar o ouvir, a minha presença, eu estou aqui com você, você está no momento difícil, então a gente pode dizer várias coisas (CP4).

O CP4 finalizou o seu depoimento mencionando as ações que fizeram a diferença para garantir o prêmio Gestão escolar na Pandemia no ano de 2020.

Começou com o horário definido [...] quando anunciou que pararia a gente já tinha horário definido. Às 7h30 os nossos alunos contavam com acolhida assim como eles encontram na escola, acolhida virtual, aulas nos seus momentos corretos, atividade sendo desenvolvida, A gente viu no determinado momento do percurso que o aluno disse que está muito pesado, muita atividade, vamos diminuir. A gente refez um horário e a gente adequou aulas assíncronas e síncronas. A gente promoveu quinzenalmente, para os alunos que tinham conectividade, aulas de língua portuguesa e matemática e esses aulas eram administrados por nós da equipe gestora. A educadora pedagógica e a bibliotecária com língua portuguesa e o gestor com matemática. Promoviam uma série de live no *Instagram* com todas as disciplinas para todos os alunos da escola, com professores convidados, com professores da comunidade próxima, de faculdade próximas, daqui da cidade de Floresta e da cidade de Belém. Enfim, foram várias atividades e ações que culminaram no ano proveitoso. Apesar de todos os desafios.

As ações desencadeadas no âmbito de cada unidade escolar pesquisada revelam que, sem exceção, houve mobilização da equipe gestora e dos professores para a superação dos desafios enfrentados a despeito do cenário adverso que estavam a vivenciar. As realidades expostas, sobretudo dos jovens alunos, podem ter afetado a qualidade da educação propalada. Contudo, as falas dos participantes da pesquisa possibilitaram a constatação do esforço dos gestores escolares e professores que, com o apoio da SEDUC, não esmoreceram.

As desigualdades, no período pandêmico, ficaram mais evidenciadas. O enfrentamento dessas desigualdades é tratado no item que segue.

5.3 – O enfrentamento das desigualdades no direito à educação no período da Pandemia da Covid-19

O relatório da UNICEF já havia sinalizado o percentual de alunos e alunas fora da escola no Brasil no período de 2016 a 2019. Com a pandemia da Covid-19, a situação só veio a piorar para as crianças e jovens no Brasil. Como relatam Novais e Mendonça (2021, p. 191):

A exclusão social é histórica no Brasil, a pandemia apenas agravou a vulnerabilidade social aumentando a desigualdade educacional que ora já estava bem acentuada nas escolas brasileiras. A condição de vulnerabilidade socioeconômica de muitas famílias e ausência de recursos digitais e tecnológicos podem levar a um aumento dos índices de abandono escolar, como aponta o guia Busca Ativa Escolar em crises e emergências.

Nesse sentido, os dados aferidos pela UNICEF (2021) apontavam os principais grupos excluídos do direito à educação.

A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até ½ salário-mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. Então chegou a pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado (UNICEF, 2021).

Os dados apontados pela UNICEF foram confirmados com os depoimentos dos participantes desta pesquisa. Os desafios por eles enfrentados, como falta de internet nas escolas, estruturas físicas inadequadas, professores sem nenhum, ou pouco conhecimento dos recursos tecnológicos, implicaram na qualidade da educação oferecida aos jovens do Ensino Médio integral e foram, também, fatores de exclusão, ainda que não tão somente. As secretarias de educação tiveram que se reinventar para dar suporte às escolas. E os mais afetados foram os alunos que já se encontravam com dificuldades financeiras. Com a pandemia, houve a intensificação da exclusão e da desigualdade.

Nóvoa e Alvin (2021, p. 9) apontam que:

Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet.

De fato, o ensino remoto limita as relações interpessoais que se estabelecem no espaço da sala de aula presencial. As conversas tecidas entre os alunos com os professores e entre si são fundamentais para as aprendizagens cognitivas, emocionais e afetivas. A referida pandemia, pelo cenário que se afigurou, potencialmente, afetou a todos. Com os jovens do Ensino Médio integral das escolas pesquisadas não foi diferente; jovens deixaram a escola para a inserção no mundo do trabalho sem um rito de passagem natural. Possivelmente fragilizados, necessitaram assumir, prematuramente, a tarefa de compor a renda familiar, quando não é o único a obter renda na família. Indagamos se essa situação de exclusão e evasão escolar poderia ter sido minimizada se tivesse havido contatos presenciais na escola com efetiva articulação e integração entre as escolas pesquisadas e as respectivas famílias. Contudo, nossa indagação considera as possíveis inviabilidades

dessas ações, em face do que se estava a vivenciar. Nessa direção, refletimos junto com Nóvoa e Alvim (2021), ao pontuarem que:

Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade (NÓVOA E ALVIN, 2021, p. 6).

Nos depoimentos dos participantes da pesquisa ficou nítido que houve dificuldade de adaptação com o ensino remoto tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Aspectos como desinteresse, aulas sem dinamismo, pouca participação dos alunos, barulho em casa, aulas interrompidas em função da internet, entre outros, foram citadas pelos entrevistados: “a acessibilidade a internet de alguns alunos e a minha foi a falta de um computador pois tudo que fiz foi realizado pelo celular, nesse período” (P16); “você dá aula de matemática com celular é complicado, então a falta de ferramentas causou muita dificuldade” (P9). Tais dificuldades vivenciadas geraram sofrimento, como pode ser evidenciado pelo relato de P14.

Durante a pandemia o nosso trabalho foi desvalorizado pelas autoridades governamentais, o que muito nos entristece, sofremos muito e ainda estamos sofrendo, não somos máquinas, somos seres humanos que, como toda a sociedade, sofremos com a pandemia. É uma vergonha a maneira como o professor é tratado nesse país. Mas somos profissionais, e independente de qualquer coisa ou pessoa, continuaremos fazendo o nosso melhor (P14).

Na sua fala, P14 sintetiza o sentimento de muitos professores, para além dos entrevistados. O momento pandêmico gerou incertezas e sofrimento tanto na esfera profissional como no pessoal. Apesar do contexto experienciado, buscou-se fazer o melhor. Isso foi evidenciado nas falas dos entrevistados em geral.

A partir do segundo semestre de 2020, entre os meses de outubro e novembro, as escolas de educação básica, em nível nacional, foram gradativamente retornando para as aulas presenciais. No estado de Pernambuco, esse processo se deu gradativamente também, com aulas remotas e presenciais; apenas as turmas dos 3º anos voltaram integralmente. Tal processo evidencia a complexidade do retorno presencial. Sobre isso, Peres (2020) aponta que:

Essas propostas de retorno escolar envolvem diretamente a ação do gestor escolar por considerarem a: readequação do calendário escolar; possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e saúde exigidos

pelos órgãos sanitários, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da Covid-19, dentre outras questões (PERES, 2020, p. 25).

Na nossa pesquisa, em função do período que foram realizadas as entrevistas, não coletamos dados sobre o retorno às aulas presenciais no período pandêmico. No entanto, na condição de analista em gestão educacional, na realidade, as escolas de Ensino Médio de tempo integral funcionaram com aulas remotas para os professores que tinham laudo médico e para os alunos cujos pais não se sentiram seguros em voltar para a sala de aula. Houve rodízio de turmas, com os 1º e 2º anos, aulas com 50% da turma, para evitar aglomerações. As refeições eram feitas nas salas de aulas. Salientando-se que, em Pernambuco, os alunos não foram obrigados a voltar, todas as faltas foram abonadas e justificadas.

As vozes dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores que participaram dessa pesquisa constituem uma amostra da realidade vivenciada pela rede estadual de educação de Pernambuco, em específico, as escolas de Ensino Médio de tempo integral. A partir das constatações acerca dos achados da pesquisa, direcionamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação tem ocupado espaço central no debate que é travado no campo educacional. Em Pernambuco, sobretudo nesses últimos 15 anos, com as novas conjunturas políticas que afetam a escola ao reduzir a qualidade a índices majoritariamente quantitativos, no caso o Ideb e o Idepe, esse debate foi intensificado.

No estado de Pernambuco, a trajetória para que essa qualidade fosse alcançada no Ensino Médio se inicia com a implantação da educação em tempo integral. A expansão da educação em tempo integral no Ensino Médio de Pernambuco teve suas primeiras experiências em meados do ano de 2003, sendo, em 2004, as escolas identificadas como Escolas de Referências em Ensino Médio (EREM).

No ano de 2007, é criado o Programa de Modernização da Gestão-Metas para a Educação (PMGP-PE) que determinou a incorporação de práticas sintonizadas com a política própria de avaliação, no caso o Saepe, por meio de leis que as normatizaram. Em decorrência desse modelo, as políticas de responsabilização e de bonificação se intensificaram e se fizeram presente, respectivamente. Com isso, o Saepe foi criado e, a partir desse, o Idepe, que foi instituído como indicador sintético de qualidade da educação pública estadual de Pernambuco. Esse modelo de avaliação, de prestação de contas e responsabilização (*accountability*) chegou nas escolas de Pernambuco, afetando diretamente a função dos gestores escolares e, conseqüentemente, repercutiu no trabalho dos professores e no currículo escolar.

No cenário de pandemia da Covid-19, em que as escolas necessitaram se reinventar para atender às demandas urgentes, com alunos e professores sem acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, os desafios foram diversos na tentativa de oferecer aos jovens um ensino de qualidade.

Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar e pelos professores em prol da qualidade da educação do ensino médio integral de quatro escolas de mesorregiões de Pernambuco. As escolas pesquisadas foram duas escolas na área metropolitana do Recife, uma no agreste meridional, e uma no sertão do referido estado, tendo como participantes da pesquisa os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores. Conceder voz aos participantes da pesquisa que atuam em unidades escolares em regiões com contextos socioeconômicos diferenciados constituiu diferencial qualitativo para esta pesquisa, o que

possibilitou evidenciar especificidades e convergências, a partir dos relatos dos entrevistados.

Os participantes da pesquisa contribuíram para nossas reflexões acerca do papel social que a escola representa, a busca por uma escola que atenda ao aluno na sua integralidade, e a compreensão do que concebem como qualidade, permitindo-nos questionar quais os reais interesses em aferir os desempenhos dos estudantes por meio de avaliações em larga escala, em apenas duas disciplinas do currículo, sendo português e matemática.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, por unanimidade, constatou-se que o conceito de educação em tempo integral está atrelado a mais tempo na escola. Essa percepção é entendida pelo fato da política de expansão das escolas de tempo integral ainda estar ocorrendo no estado de Pernambuco de forma paulatina. Outra constatação foi o protagonismo juvenil, tendo sido apontado como o grande diferencial também pelo fato dos alunos terem mais tempo na escola e poderem se dedicar às atividades pedagógicas com mais empenho. Em todas as entrevistas, os gestores escolares não se referiram às gratificações maiores nos seus rendimentos. A permanência do professor na mesma escola foi tratada como uma conquista para a categoria. Vale ressaltar que esse aspecto favorece as relações interpessoais e a apropriação do clima organizacional que tem implicações qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Os entrevistados, por unanimidade, consideram importantes as avaliações externas e acreditam que a educação precisa de um termômetro para indicar em que nível de conhecimento os alunos se encontram nas disciplinas de português e matemática. Um dado interessante é que os participantes, aparentemente, já se adaptaram às cobranças por melhores resultados nas avaliações. As respostas confirmaram acesso aos resultados e realização de ações exclusivas para alcançar as metas estabelecidas. O PPP analisado das quatro escolas aponta os resultados das avaliações e as ações que foram planejadas para aumentar os índices estabelecidos. Contudo, os professores de língua portuguesa e matemática apontam uma demanda muito grande de reuniões, formações e técnicas de como identificar e trabalhar com os descritores que integram as avaliações do Saepe. Cabe indagarmos e refletirmos sobre a necessária atenção para que essas ações, que visam ao alcance dos resultados, não resultem na polarização do currículo escolar que tem potencial excludente.

Os participantes da pesquisa sinalizam que as escolas de Ensino Médio de tempo integral de Pernambuco se distanciam de uma escola de qualidade. Nesse quesito,

apontaram lacunas principalmente no que se refere à estrutura física, à falta de equipamentos e de pessoal especializado. Os gestores revelaram transparência nas suas ações, mas os professores reivindicaram maior participação nas decisões. Ficou evidente que os gestores escolares não têm autonomia para opinar sobre como proceder nas ações voltadas para as avaliações externas, pois os depoimentos expressaram a necessidade de seguir a orientação da secretaria da educação.

Os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores, sobre o período da pandemia da Covid-19, apontaram desafios e consequentes ações que a secretaria de educação e as escolas tiveram que realizar na direção de garantir um ensino de qualidade que se traduzisse pelas aprendizagens dos alunos. Os principais desafios que geraram ações específicas decorreram do ensino remoto que alterou a dinâmica de alunos e professores. A equipe de gestão escolar e os professores reconheceram dificuldades para o uso das tecnologias para ministrar as aulas, tanto pelo desconhecimento das plataformas digitais, quanto pela ausência de computadores nos lares dos professores e alunos. Tal realidade vivenciada, sobretudo pelos alunos, resultou no abandono escolar, caracterizando a evasão e implicando reprovação. A evasão escolar, no entanto, não se dá somente pela não adequação ao ensino remoto. Os participantes da pesquisa apontaram que muitos jovens se evadiram da escola pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, a fim de compor a renda familiar. Ainda que a evasão escolar seja fato, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, essa realidade severa, no período pandêmico, foi acentuada, o que desvelou com intensidade a desigualdade social que tem sido um marco não só no estado de Pernambuco, mas no país.

Na tentativa de superar os desafios elencados, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco criou um canal de aulas pela TVPE, em horários definidos para todo o estado, aumentou o acesso à internet, e financiou internet 4G para os profissionais que trabalhavam diretamente com os alunos. Dessa forma, os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores conseguiram, mesmo em um cenário inusitado, transpor desafios e realizar ações pedagógicas inovadoras como realização de aulas por uma rádio, para os alunos que não dispunham de internet e/ou televisão, e/ou computadores. Gestores escolares e professores das escolas pesquisadas, com mais intensidade no interior do referido estado, disponibilizaram atividades que foram entregues nos lares dos alunos que não tinham acesso às ferramentas e equipamentos tecnológicos pelas razões citadas. Todos os esforços foram empreendidos para atender os alunos no período mais agravado da pandemia. A despeito, de todo o esforço evidenciado

pelas ações realizadas pelos participantes da pesquisa, frente aos desafios impostos no período pandêmico, entendemos, a partir das falas dos pesquisados, que a qualidade do Ensino Médio em tempo integral, no referido estado, foi afetada, o que constitui novo desafio a ser enfrentado por quem atua nas unidades escolares e na secretaria de educação.

O retorno gradativo às aulas presenciais, cujo início foi no final de 2020, com os alunos matriculados nos 3º anos, tendo sido estendido para todos os alunos no ano de 2021, ainda com a referida pandemia em curso, trouxe novos desafios que não constituíram foco deste estudo, o que abre a possibilidade de novas pesquisas que abarque essa realidade. Estamos em 2022, no aguardo de que os efeitos dessa pandemia para a educação, e para a vida das pessoas, sejam minimizados.

Algumas lições foram aprendidas com a realização deste estudo. Ressaltamos que, para quem atua na educação, seja qual for o cenário vivenciado, é possível fazer a diferença. Tal fazer, como aprendemos nas obras de Freire, implica esperar. O ato de esperar foi testemunhado nas falas dos gestores escolares, coordenadores e dos professores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 22, p. 35-46. 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: cooperativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.
- ALMEIDA, M. Viana, J. Carvalho, L. M. (2020). Processos e Sentidos da Regulação Transnacional da Profissão Docente: uma Análise das Cimeiras Internacionais sobre a Profissão Docente (2011-2017) **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 62-84, jan./abr. 2020.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BALL S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Portugal, Edições 70, 225p.LDA. 1977.
- BENITES, V. L.A. **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, 2014.
- BELTRÃO, J. de L. **O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2014.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRANDÃO, C.R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília: 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 971. Regulamenta o Ensino Médio Inovador. PROEMI. BRASIL, 2009^a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BROOK.N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAVALIERE. A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Em Aberto**, v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

CHAGAS, M.A.M. das; SILVA, R.J.V; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CONCEIÇÃO, M.S. da. **Ensino médio integral no agreste de Pernambuco**: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba. Recife, 2017.

CURY, C.R.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** – v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedec, Campinas**, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

D'AMBRÓSIO, U. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.106-117, 2012.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. (Orgs.) Financiamento e Gestão da Educação e o PNE 2011-2020: Avaliação e Perspectivas. In: BRASIL, **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas**. São Paulo-SP. Editora Autêntica, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior? Avaliação e perspectivas. In: AGUIAR, M. A; e DOURADO, L. F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. MEC.INEP/CIBEC. 1969.

FERRETTI, C.J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32. (93), p. 25-42, 2018.

FLUSSER; VILÉM. **Pós-história vinte instantâneos e um modo de usar**. 1a ed.. São Paulo: É realizações, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 28ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – out. 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: de desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 376-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: Entre a falta de Evidência e a Ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4).

GABRIEL, C. T; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GERMANO, B. da N. **Avaliação de impacto da política de gestão por resultados do Pacto pela Educação do Governo do Estado de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOUSE, E.R. **Accountability in the USA**. Cambridge Journal of Education, Cambridge, Mass., v. 5, n. 2, p. 71-78, 1975.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano**. Recife: o autor. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, 2009.

LIMA, I. A. A. P. **Tear** – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados. Recife: Livro rápido, p. 180, 2009.

LIMA, U. do C. W. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

LIRA, Ildo Salvino de; MARQUES, Luciana Rosa. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: SANTOS, A. L. F. (Org.); ANDRADE, E. F. de (Org.); MARQUES, L. R. (Org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. 1a. ed. Recife: EDUFPE, 2019. p. 15-32.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINDBLAD, S.; PETTERSSON, D.; POPKEWITZ, T.S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Currículo sem fronteira**. v. 20, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2020c.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A; e DOURADO, L. F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo que é? Avaliação e perspectivas. In: AGUIAR, M. A; e DOURADO, L. F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

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

MELO, Danila V. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus...”** – as influências do índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, Sueli. F. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2013.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações. In: BEAUCHAMP: J; PAGEL, NASCIMENTO, S. D; A.R. do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-48, 2007.

NASCIMENTO, T. F. C. de. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

NOVAIS, E. da S. P.; MENDONÇA, D.F. C. Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico** – ISSN 2675-3855, v. 02, n. 10, 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Y. Cristina. Os professores depois da pandemia. Dossiê | democracia, escola e mudança digital: Desafios da contemporaneidade. **Revista educação e sociedade**, v 42, p. 236-249, 2021.

OLIVEIRA, J. M. R. de. **A gestão pedagógica nas escolas integrais e a implantação do sistema de informações educacionais de Pernambuco: uma abordagem à luz da perspectiva sociotécnica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, CARVALHO, Luís Miguel, e NORMAND, Romualdo. Seção Temática: **Reestruturação da profissão docente: políticas itinerantes e traduções nacionais**, **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, jan/abr. 2020.

PERES, M. Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional - CE – UFPE**. Recife-PE, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 26.307/2004**, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO).

PERNAMBUCO, **Secretaria de Educação. Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo IV – Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes**. Recife. Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Diário Oficial de Pernambuco-Poder Executivo, Recife, PE, 2008b.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, SEDUC. 2008c.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública** - Metas para a Educação, 2007b. Recife, SEPLAG.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. SAEPE – 2011/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**, v. 1 (jan./dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

POZZEBON, P. M. G; MENDONÇA, S. Educação integral: ideal acalentado e conceito maltratado. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, n. 32-33, p. 174-200, nov. 2019-out. 2020.

RIOS, Mônica P. G.; TREVISOL, M. T. C. Qualidade do Ensino Fundamental: Qual é o critério dos indicadores? **Revista da escola, Brasília**, v.12. n. 24, p. 613-627, nov/dez. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **A educação e a política**. Carta: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995.

SANTOS, M. L. S. dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SANTANA, D. C. A. de S. **Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e pesquisa**, v 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Avaliação educacional e qualidade da educação básica em Pernambuco. In: SANTOS, A. L. F. (Org.); ANDRADE, E. F. de (Org.); MARQUES, L. R. (Org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. 1a. ed. Recife: EDUFPE, 2019, p. 54-78.

SERAFIM, J. R. de C. L. **Avaliação dos resultados da política de educação integral para o ensino médio em Pernambuco (2008-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

SCHNEIDER, M. P., ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SILVA, Cezar Gomes da; Santos, Ana Lúcia Felix dos. A política de bonificação por desempenho em Pernambuco: o olhar de gestores da GRE Mata Sul. In: SANTOS, A. L. F. (Org.); ANDRADE, E. F. de (Org.); MARQUES, L. R. (Org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. 1a. ed. Recife: EDUFPE, 2019. p. 33-53.

SILVA, A. C. C. da. **A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

SILVA, Valdemberg Dias da. **Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco**. 80 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Cezar Gomes da. **O Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a política de bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

SILVA, J. T. da. **Gestão de referência nacional: analisando o caso de uma Escola Estadual de Pernambuco na perspectiva discente e de gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2016.

SILVA, A. M. da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SILVA, A. G. A. da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. Tese em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SILVA, F. G.; BERNADO, E. S. **Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 25, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231- 1255, out. 2007.

SILVA, T.T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3a. ed., 12 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TEDESCO, J.C. **Qualidade da educação e políticas educacionais**. Brasília: Liber livro, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

TEIXEIRA, A. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19. CENPEC Educação 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>. Acesso no dia 26 jul. 2021.

VASCONCELOS, C. dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto-político-pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realizações, 10 ed. São Paulo: CARBONEL – Laulo Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do libertad, v. 1.

VITORINO, A. J. R. Liberdade e razão: considerações da relação entre ciência, educação e a religião de Cristo. **Reflexão**, Campinas, 40(2):167-177, jul./dez., 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa em mestrado em Educação, intitulada “QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES”, de responsabilidade da pesquisadora/Mestranda Maria Cláudia Ferreira de Andrade é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Mestrado em Educação. A pesquisadora é membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais – GRAPSE, da linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, o objetivo do estudo consiste em investigar as ações desencadeadas por gestores escolares e professores em prol da qualidade da educação integral de Pernambuco.

A pesquisa contará com a realização de entrevistas semiestruturada com membros da equipe gestora (Gestor(a) escolar e o Coordenador Pedagógico, prevista para o mês de maio do ano de 2021, terá duração máxima de 45 (quarenta e cinco) minutos e será agendada em data, horário e local indicado pelos entrevistados. As questões da entrevista circundam temáticas relacionadas as ações e desafios de gestores escolares em busca da qualidade da educação integral em Pernambuco diante da agenda de avaliações externas. No tocante, considerando os tempos atuais, os desafios e as ações desenvolvidas em tempo de Coronavírus Disease (COVID-19) que ações foram desencadeadas por gestores escolares para melhoria da qualidade do ensino junto com a secretaria de educação de Pernambuco para atender a comunidade escolar nos desafios do cumprimento dos dias letivos e nas aprendizagens dos alunos.

Considerando a possível continuidade do contexto de pandemia, será necessário adaptar o formato da coleta de dados das entrevistas semiestruturadas, passando a constituir a interação entre pesquisador e participante por meio do ambiente online, utilizando como ferramenta as plataformas digitais, como: Google meet, Canvas, Skype e Teams, todas essas plataformas que permite realizar uma videoconferência, mantendo o contato visual e a comunicação por meio do áudio.

Sua participação na referida pesquisa é voluntária, não remunerada e apresenta risco mínimo de caráter emocional, profissional e/ou ético. Esclarecimentos poderão ser

solicitados a qualquer tempo. Não haverá prejuízos de qualquer natureza para os casos de recusa, retirada de consentimento, interrupção na participação ou impedimentos diversos. Ressaltamos que os participantes são livres para manifestar o desejo de encerrar a participação na presente pesquisa, com ou sem justificativa, em qualquer etapa do estudo. Em caso de desconforto identificado ou manifesto, o participante poderá interromper a entrevista a qualquer momento e/ou solicitar que não seja considerada. A interrupção da participação não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Da mesma forma, a concordância da participação não oferece custos nem compensações financeiras aos sujeitos pesquisados.

Sua identidade será tratada nos padrões profissionais de sigilo. Informações confidenciais não serão divulgadas sem a permissão dos participantes pesquisados, não identificados nominalmente na pesquisa. As informações obtidas por meio de gravações previamente autorizadas serão transcritas e mantidas em sigilo absoluto, sob os cuidados exclusivos da pesquisadora em local seguro, por cinco anos.

Em caso de dúvidas, procure a pesquisadora Maria Cláudia Ferreira de Andrade pelo telefone (81) 971158480 ou e-mail: mariaclaudiapsicopedagoga@gmail.com

As questões éticas deste projeto foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que poderá ser contatado de segunda à sexta-feira, no horário das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00, na Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas – S.P., CEP: 13.087-571, telefone (19) 3343-6777 ou e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Ressaltamos que o referido Comitê poderá ser consultado apenas para questões de ordem ética.

O presente Termo de Consentimento foi emitido e será assinado em duas vias idênticas. Uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra ficará em poder do pesquisador responsável.

Eu, _____, concordo em participar deste estudo. Fui informado(a) detalhadamente dos objetivos desta pesquisa e esclareci dúvidas quanto a minha participação. Estou ciente que poderei solicitar novas informações e/ou retirar meu consentimento a qualquer tempo. A pesquisadora certificou-me que todos os dados pessoais serão confidenciais. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com 2 (duas) páginas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas. Autorizo o uso de áudio-gravação e transcrição exclusivamente para fins desta pesquisa. Autorizo, também, a inserção da transcrição total

do áudio ao final da dissertação, como anexo, para melhor compreensão do contexto. Estou ciente que concordo com a técnica de pesquisa apresentada e permito a presença de um(a) observador(a) cuja função limita-se a observação e condução da entrevista.

Nome do Participante: _____

R.G.: _____ Órgão emissor: _____ Telefone: () _____

Endereço: _____, nº _____ Complemento:

_____ Bairro: _____ Cidade: _____ U.F.: _____

Recife, __ de __ de 2021.



Pesquisadora: Maria Cláudia F. de Andrade (Assinatura do Participante)

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES DOS 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa em mestrado em Educação, intitulada “QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES”, de responsabilidade da pesquisadora/Mestranda Maria Cláudia Ferreira de Andrade é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Mestrado em Educação. A pesquisadora é membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais – GRAPSE, da linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Piccione Gomes Rios, o objetivo do estudo consiste em investigar as ações desencadeadas por gestores escolares e professores em prol da qualidade do ensino médio integral de Pernambuco.

A pesquisa contará com a realização de um questionário com questões abertas, prevista para o mês de abril do ano de 2021. As questões que versam o questionário estão relacionadas as ações e desafios dos professores em busca da qualidade da educação integral em Pernambuco no cenário de avaliação externas e diante da Pandemia do Coronavírus Disease (Covid-19). O questionário será realizado com professores atuantes nos 3º anos do ensino médio. Sendo 1 professor que lecionem na disciplina de português, 1 na disciplina de matemática, 1 na área de ciências humanas e 1 na área de ciências da natureza.

Considerando a possível continuidade do contexto de pandemia, será necessário adaptar o formato da coleta de dados. Os questionários serão enviados por meio do ambiente online, via e-mail para os participantes da pesquisa, assim que os participantes assinarem o TCLE.

Sua participação na referida pesquisa é voluntária, não remunerada e apresenta risco mínimo de caráter emocional, profissional e/ou ético. Esclarecimentos poderão ser solicitados a qualquer tempo. Não haverá prejuízos de qualquer natureza para os casos de recusa, retirada de consentimento, interrupção na participação ou impedimentos diversos.

Ressaltamos que os participantes são livres para manifestar o desejo de encerrar a participação na presente pesquisa, com ou sem justificativa, em qualquer etapa do estudo. Em caso de desconforto identificado ou manifesto, o participante poderá

interromper a entrevista a qualquer momento e/ou solicitar que não seja considerada. É importante salientar que não haverá prejuízos ou penalidades de qualquer natureza aos participantes que, mesmo sem justificativa, manifestem o desejo de encerrar a participação neste trabalho, em decorrência de eventual incômodo/ desconforto que lhe tenha sido causado durante sua participação na referida pesquisa.

Sua identidade será tratada nos padrões profissionais de sigilo. Informações confidenciais não serão divulgadas sem a permissão dos participantes pesquisados, não identificados nominalmente na pesquisa. As informações obtidas por meio de gravações previamente autorizadas serão transcritas e mantidas em sigilo absoluto, sob os cuidados exclusivos da pesquisadora em local seguro, por cinco anos.

Em caso de dúvidas, procure a pesquisadora Maria Cláudia Ferreira de Andrade pelo telefone (81) 971158480 ou e-mail mariacaudiapsicopedagoga@gmail.com.

As questões éticas deste projeto aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que poderá ser contactado de segunda à sexta-feira, no horário das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00, na Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas – S.P., CEP: 13.087-571, telefone (19) 3343-6777 ou e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Ressaltamos que o referido Comitê poderá ser consultado apenas para questões de ordem ética. O presente Termo de Consentimento foi emitido e será assinado em duas vias idênticas. Uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra ficará em poder do pesquisador responsável. Eu _____ em concordo participar deste estudo. Fui informado(a) detalhadamente dos objetivos desta pesquisa e esclareci dúvidas quanto a minha participação. Estou ciente que poderei solicitar novas informações e/ou retirar meu consentimento a qualquer tempo. A pesquisadora certificou-me que todos os dados pessoais serão confidenciais. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com 2 (duas) páginas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas. Nome do Participante: _____

_____ R.G.: _____ Órgão emissor: _____

_____ Telefone: () _____ Endereço: _____, nº _____

Complemento: _____ Bairro: _____ Cidade: _____ U.F.: _____

_____ Recife, de _____ de 2021.

(Assinatura do Participante)

Pesquisadora: Maria Cláudia F. De Andrade

APÊNDICE**APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM A GESTÃO ESCOLAR**

Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____anos.

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na gestão nessa escola: _____

- 1) Na sua perspectiva, qual é o diferencial desta escola de ensino médio integral?
- 2) Quais são as principais ações da gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino médio integral?
- 3) O que você pensa a respeito das avaliações em larga escala Prova Brasil e Saep?
- 4) Os resultados do Idepe e Ideb são discutidos nessa escola? Em caso afirmativo, há ações geradas a partir dos resultados? Quais foram as principais ações desencadeadas?
- 5) Quais foram os principais desafios da gestão escolar no período da pandemia da COVID-19? Quais foram as ações desencadeadas para o enfrentamento/superação dos desafios?
- 6) Quais foram as ações da Secretaria de Educação Integral para apoiar a gestão escolar no período da pandemia da COVID-19?
- 7) Quais foram as medidas de cunho pedagógico que tiveram que ser desenvolvidas no período da pandemia da COVID-19?
- 8) Ao que se refere à construção da qualidade do ensino médio integral de Pernambuco, quais são as suas sugestões?
- 9) Você tem algo a acrescentar para colaborar com essa pesquisa, para além do que foi questionado?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO (PROFESSOR)

Data: ____/____/____

Dados pessoais:

Idade: ____ anos

Sexo: Feminino Masculino**FORMAÇÃO:**

Graduação: _____ Ano de conclusão ____.

Pós-graduação: sim não especialização mestrado doutorado

Área: _____ Ano de conclusão: _____

SITUAÇÃO FUNCIONAL:Professor: efetivo contrato temporário.

Há quanto tempo atua como professor na rede pública de ensino do estado de Pernambuco?

Qual a disciplina que você leciona?

QUESTÕES:

- 1) Na sua perspectiva, qual é o diferencial desta escola de ensino médio integral?
- 2) Em relação a sua prática pedagógica, quais são as suas ações em prol da aprendizagem dos alunos?
- 3) Quais são as principais ações da gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino médio?
- 4) O que você pensa a respeito das avaliações em larga escala Prova Brasil e Saepe?
- 5) Os resultados do Idepe e Ideb são discutidos nessa escola? Em caso afirmativo, há ações geradas a partir dos resultados? Quais ações foram desencadeadas que são da sua ciência?
- 6) Considerando o período de pandemia da COVID-19, quais foram os maiores desafios enfrentados por você, na condição de professor? Como você enfrentou e /ou superou esses desafios?
- 7) Ao que se refere à construção da qualidade do ensino médio integral de Pernambuco, quais são as suas sugestões?
- 8) Você tem algo a acrescentar para colaborar com essa pesquisa, para além do que foi questionado?