

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARIA MADALENA BARBOSA DE LIMA

**GESTÃO COMPARTILHADA NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA
ENSINO MÉDIO INOVADOR, EM PERNAMBUCO**

JUIZ DE FORA

2014

MARIA MADALENA BARBOSA DE LIMA

**GESTÃO COMPARTILHADA NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA
ENSINO MÉDIO INOVADOR, EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Filocre Saraiva

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA MADALENA BARBOSA DE LIMA

GESTÃO COMPARTILHADA NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR, EM PERNAMBUCO

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

Membro da Banca - Orientador(a)

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 20

Aos meus pais Estanislau Barbosa Lima (*in memoriam*) e Tereza Nunes de Lima, pela vida, pelo estímulo e acompanhamento à minha jornada acadêmica, desde a entrada no mundo das letras até a busca, sempre ousada, pelo alcance dos meus ideais. Ao meu esposo, filhos e netos e à minha secretária, pelo apoio incondicional e pela compreensão em tão constantes e intensos momentos de angústia e ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o Senhor da minha existência, iluminando-me, fortalecendo-me e guiando os meus passos na árdua caminhada da vida!

À Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, na promoção e veiculação desse Mestrado Profissional.

A todos os professores do mestrado, pelo farto estímulo à busca e à apropriação do conhecimento.

Aos meus ASAS das diversas disciplinas e, especialmente, a Janaína, Rosane, Johnny e Tiago, pela atenção, paciência, claras e preciosas orientações, pertinentes e valiosas intervenções e, sobretudo, pela força e incentivo possibilitando-me não desistir e chegar à conclusão dessa etapa tão importante, tão sonhada e tão perseguida!

Aos colegas de curso, pelas valiosas contribuições e trocas. De modo particularmente especial, aos colegas Célio Serafim, José Luiz, Fabiana Castro, Lucélia Brant, Luciana Gentil, Juciano Inácio, Egle Xavier e Clarice Mattos, pela força e pelo apoio imensurável e incondicional.

Aos colegas mestrandos de Pernambuco, pela solidariedade sincera nos momentos presenciais mais difíceis e cruciais dessa jornada. A Aninha, Carla, Cecília, Cláudia, Edjane, Everdelina, Ezineyde, Herocilda, Maria Medeiros, Maria Ângela e Simone, todo o meu carinho, admiração, amizade, reconhecimento e imorredoura gratidão.

Ao professor Paulo Dutra e às professoras Ana Selva, Raquel de Queiróz e Ana de Pádua, pela atenção, disponibilidade e concessão de entrevistas, trazendo grande contribuição à minha pesquisa.

Às professoras Raquel e Andrea Iris, pela compreensão nos momentos de angústia e ausência.

Às professoras Regina Celi, Socorro Rodrigues e Gestores Regionais de Educação, pela atenção, apoio e atendimento a cada solicitação, abrindo portas e caminhos à obtenção dos dados.

Às colegas Silvana Moura, Zélia Freitas e Fátima Sofia pela relevante contribuição, pela disponibilidade, pelo carinho e pela dedicação nas horas mais difíceis da minha vida e dessa construção.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o
melhor,*

*Mas lutamos para que o melhor fosse
feito.*

Não somos o que deveríamos ser,

Não somos o que iremos ser;

Mas, graças a Deus,

Não somos o que éramos.

Martin Luther King

RESUMO

A presente dissertação consiste em um estudo de caso e analisou os reais efeitos, no âmbito regional e escolar, do compartilhamento da gestão do Programa Ensino Médio Inovador, no vértice central da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, desde 2012, com vistas à qualificação dessa política no seu processo de implementação. Ao longo da pesquisa, foi desenvolvida, em um primeiro momento, uma análise documental dessa Política Pública e uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio no Brasil, nas últimas décadas. Em um segundo tempo, foram aplicados, dentro da metodologia quantitativa, questionários às dezessete Gerências Regionais de Educação/Escolas e realizadas, pelo método qualitativo, entrevistas semiestruturadas com os quatro gestores centrais que compartilham a gestão da referida Política. A fundamentação teórica desse estudo está balizada em autores como: Mainardes (2006) e Condé (2010), que fazem uma discussão sobre implementação de Políticas Públicas; Lück (1996, 2007, 2009), Cardoso (1995), Ferreira (2004), Cury (2002), Burgos (2012) e Alarcão (2001) que refletem os fundamentos de uma gestão compartilhada; Freire (1987, 1996), Maciel e Neto (2004) e Delboni (2007) que discutem a formação continuada. Na análise, observou-se que o compartilhamento da gestão na instância central vem exercendo grande influência nos processos que se desencadeiam no âmbito regional e no lócus escolar, reafirmando, portanto, a importância da gestão do sistema à qualidade da política, na arte da sua prática. Observou-se, ainda, que a eficácia da política também passa pela qualificação dos seus agentes de execução, pela assistência técnica às escolas e monitoramento pedagógico das suas ações. Além disso, esse estudo constatou sentimentos de insatisfação dos gestores centrais frente ao compartilhamento da gestão. Um Plano de Ação Educacional (PAE) foi apresentado no final desse trabalho com propostas de intervenção, apoiadas nos resultados da pesquisa, que poderão ou não ser adotadas pela Secretaria Estadual de Educação, em prol de uma melhoria dos mecanismos da gestão compartilhada, aprimoramento e melhor desenvolvimento organizacional do Programa Ensino Médio Inovador.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Programa Ensino Médio Inovador. Gestão compartilhada.

ABSTRACT

This thesis is about a case study which analyzed the real effects on the management sharing of the Innovative high school Program, in a regional and scholar scope ,supported by the State Education Department of Pernambuco, since 2012, aiming the qualification of this policy within its insertion process. At first, It was developed a documental analysis of this Public Policy throughout this research. Also, a bibliographic review on the Secondary School in Brazil over the past decades. Secondly, questionnaires were conducted at the seventeen Regional Education Management Offices or Schools supported on a quantitative methodology. Besides, the four main managers who share this Policy answered semi structured interviews supported by the qualitative approach. The theoretical basis of this paper has as reference authors who share this view as: Mainardes (2006) and Condé (2010), who discuss about the implementation of Public Politics; Lück (1996, 2007, 2009), Cardoso (1995), Ferreira (2004), Cury (2002), Burgos (2012) and Alarcão (2001) who reflect upon the support of a shared management ; Freire (1987, 1996), Maciel e Neto (2004) and Delboni (2007) who discuss the continuing training. The analysis showed that the management sharing in the central instance has been causing great influence on the processes that trigger at the regional and school locus, reasserting, this way, the importance of the system management to the quality of the policy, along its practice. It was also verified that the effectiveness of the policy includes the qualification of its staff, the technical assistance to schools and the pedagogical monitoring of their actions. An Educational Action Plan (EAP) was introduced at the end of this paper with proposals for intervention, supported on the search results, which may be adopted by the State Education Department, for the sake of improving the mechanisms of shared management, improvement and better organizational development of the Innovative High School Program.

Key words: Educational Public Policy. Innovative High School Program. Shared management.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas do Ensino Médio por Dependência Administrativa 28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organograma da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação	40
Quadro 2: Organograma da Secretaria Executiva de Educação Profissional ..	41
Quadro 3: Resumo do PAE	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados do IDEB no Estado de Pernambuco - 2005 a 2011.....	34
Tabela 2: Evolução do IDEPE Ensino Médio - 2008 a 2012	35
Tabela 3: Dados numéricos de composição do ProEMI em Pernambuco – 2010 a 2013	38
Tabela 4: Sobre a clareza e ausência de conflitos nas orientações do ProEMI, a partir do compartilhamento da gestão	49
Tabela 5: Sobre a existência de clara definição de papéis de cada Secretaria/Gerência no compartilhamento da gestão do ProEMI	50
Tabela 6: Sobre a unidade das orientações da equipe central às escolas	50
Tabela 7: Sobre o compartilhamento gerencial ser positivo, mas com distorções nas orientações da equipe central	51
Tabela 8: Sobre o compartilhamento gerencial ser mais positivo se conduzido democraticamente	51
Tabela 9: Sobre a adequação entre as propostas pedagógicas e administrativas do ProEMI e do PEI ser facilmente implementada	51
Tabela 10: Sobre a existência de conflitos entre as propostas pedagógicas e administrativas do ProEMI e do PEI	52
Tabela 11: Sobre a disponibilidade de tempo suficiente para atuação do Professor Articulador	52
Tabela 12: Sobre a consonância com o Documento Orientador da C.H disponibilizada ao Professor Articulador	52
Tabela 13: Sobre a formação continuada das equipes gestoras (GREs/Escolas), Professores articuladores e mediadores das atividades dos Macrocampos ..	53
Tabela 14: Sobre o suporte técnico oferecido às GREs e Escolas pela equipe central após o compartilhamento gerencial	53
Tabela 15: Sobre o monitoramento pedagógico realizado pela equipe central após o compartilhamento gerencial	54
Tabela 16: Sobre a eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI...	54
Tabela 17: Sobre a segurança da gestão regional frente às ações do ProEMI..	55
Tabela 18: Sobre a satisfação da gestão regional frente às ações do ProEMI..	55

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEM	Coordenação Geral do Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETEs	Escolas Técnicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPEM	Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GRES	Gerências Regionais de Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PAE	Plano de Ação Educacional
PAG	Plano de Atendimento Global
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Plano de Reestruturação Curricular
PRC	Plano de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGEPE	Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
SEE/PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SIS	Síntese dos Indicadores Sociais
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO MÉDIO INOVADOR: UMA PROPOSTA NACIONAL DE INOVAÇÃO CURRICULAR E UM CASO DE GESTÃO EM PERNAMBUCO	19
1.1 UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA AO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	19
1.2 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO	24
1.3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	27
1.4 IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO	34
1.4.1 Composição e ampliação do ProEMI em Pernambuco	37
1.4.2 Dimensionamento da gestão do ProEMI e do PEI	39
1.4.3 Motivações da SEEP para adesão ao ProEMI	42
1.4.4 Compartilhamento da gestão do ProEMI em Pernambuco	42
1.5 GERENCIAMENTO COMPARTILHADO: DILEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO?	45
1.5.1 Apresentação dos dados coletados junto às Gerências Regionais de Educação	47
2 GESTÃO COMPARTILHADA NO VÉRTICE CENTRAL: AVANÇOS OU RETROCESSOS NO ProEMI EM PERNAMBUCO?	56
2.1 O REAL COMPARTILHAMENTO GERENCIAL DO ProEMI EM PERNAMBUCO À LUZ DO DEBATE ACADÊMICO	57
2.1.1 Fundamentos de uma gestão compartilhada	57
2.1.2 Formação continuada, suporte técnico e monitoramento pedagógico: entre necessidades e possibilidades	62
2.2 O COMPARTILHAMENTO GERENCIAL NA ÓTICA DOS GESTORES CENTRAIS	67
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA À GESTÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO	74

3.1 INTERVENÇÃO NECESSÁRIA: PROPOSTAS DE FORTALECIMENTO DO ProEMI EM PERNAMBUCO	75
3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS	90
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

O caso aqui apresentado tem como intuito analisar os efeitos do compartilhamento da gestão do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em Pernambuco, a partir de 2012, entre duas Secretarias Executivas da Secretaria Estadual de Educação, com vistas a ações propositivas de ressignificação e melhoria da gestão compartilhada para uma maior eficácia do Programa, frente aos desafios impostos pela adequação de duas propostas administrativo-pedagógicas.

O interesse por esse foco se manifesta em consequência da minha atuação profissional, vinculada mais diretamente ao acompanhamento do ProEMI, desde 2011, na Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, pertencente à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, na qual sou lotada desde 2001.

Pedagoga e especialista em Supervisão Educacional, há 35 anos em efetivo exercício na rede pública estadual de Pernambuco, com dois vínculos estatutários (um, no cargo de Professor e outro, como Analista Educacional), desempenhando, ao longo dessa trajetória educacional, funções diversas, sempre conquistadas por mérito, seja por láurea, concurso público ou seleção interna. Por oito anos, exerci a docência na Educação Básica (Infantil, Alfabetização, séries iniciais do Ensino Fundamental e Curso Normal Médio); por três anos, assumi a função de Supervisora Pedagógica e Educadora de Apoio; por quinze anos desempenhei funções gerenciais em equipes de ensino, administrativa e financeira e, finalmente, nesses últimos nove anos, atuando como Técnica-pedagógica e Analista Educacional, respondendo por coordenação pedagógica de Programas e Projetos.

A caminhada se consolida no desenvolvimento das muitas atribuições e no desempenho das diferentes funções, seja mediando o processo de construção do conhecimento e da formação para o exercício da cidadania ativa, seja pensando, delineando, propondo e executando políticas públicas de fomento à melhoria dos indicadores educacionais.

Simultaneamente ao desempenho das várias funções, também atuei como professora formadora do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (PROGEPE), ministrado pela Universidade de Pernambuco (UPE), e nos vários momentos de formação continuada oferecidos aos gestores escolares e educadores de apoio, distribuídos nas dezessete Gerências Regionais de Educação (GREs).

Em paralelo, venho acumulando experiência, de uma década, na docência, orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e tutoria do Ensino Superior - Licenciatura Especial em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia da Terra, ministradas pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Como Técnica Pedagógica e Analista Educacional da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação - Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, atuo monitorando pedagogicamente algumas Gerências Regionais de Educação (GREs) e unidades escolares. Ministro momentos de formação continuada, proferindo palestras e acompanhando mais diretamente o Curso Normal Médio, como membro da Comissão, e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), desde 2011, como membro do Comitê Estadual Gestor.

É nesse contexto que se insere a escolha do caso a ser analisado, em face à caminhada de quase quatro anos, acompanhando e mediando as inúmeras possibilidades de superação dos desafios enfrentados no Ensino Médio Inovador. Programa de nível nacional, criado em 2009, e que traz como proposta inovar a organização curricular do Ensino Médio e as práticas docentes, frente à incumbência compulsória de preparação dos jovens para o exercício da cidadania ativa, inserção no mercado de trabalho e, sobretudo, como sujeito de transformação dessa sociedade tão competitiva e desigual.

A dissertação está organizada em três capítulos distintos, mas intrinsecamente sequenciados e interligados. O capítulo I, dividido em quatro partes, dedica-se à contextualização do cenário, numa clara descrição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) enquanto uma proposta nacional de inovação curricular e um caso de gestão em Pernambuco.

A primeira seção faz uma breve incursão histórica ao Ensino Médio brasileiro, desde a década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (CF), passando pela década de 1990, marcada pela instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997-1999. Esse navegar se aporta na contemporaneidade, com as políticas de avaliação da educação pública acarretando rasgos de responsabilização dos sistemas de ensino e de todos os sujeitos da educação, atuantes no processo de escolarização, no âmbito da comunidade escolar.

Na segunda seção é descrita a implantação do Programa de Educação Integral em Pernambuco que nasce como projeto piloto, em 2004, em tão somente 1 escola, e hoje se consolida como política pública na educação pernambucana, abarcando 300 (trezentas) Escolas de Referência de Ensino Médio (EREMs), além das 25 (vinte e cinco) Escolas Técnicas.

A seção três retrata a implantação do Ensino Médio Inovador, em âmbito nacional, trazendo uma caracterização de todo o Programa e fazendo uma reflexão acerca da necessidade de qualificação do Ensino Médio. Última etapa da educação básica que amplia a sua absorção, com gradativa universalização, mas ainda apresenta taxas de distorção idade-série e reprovação bem alarmantes, constituindo-se em grandes desafios de superação nacional.

A seção quatro aborda a implementação do Ensino Médio Inovador em Pernambuco, retratando o cenário educacional desse estado, suas vivências e perspectivas governamentais. Decompõe-se em mais quatro subseções que apresentam, respectivamente, toda a composição e ampliação do ProEMI nesse estado, o dimensionamento da gestão desse Programa e do Programa de Educação Integral (PEI), desembocando nas reais motivações da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) para adesão ao Programa e no efetivo compartilhamento da gestão do ProEMI, que se constitui no foco dessa pesquisa.

A seção cinco empreende-se nessa busca, apresentando os dados coletados nesse estudo, investigativo e analítico, dos dilemas do ProEMI em Pernambuco, a partir do compartilhamento da gestão no vértice central. Nesse empreendimento acadêmico, os recursos metodológicos utilizados foram entrevistas, realizadas com os quatro gestores centrais, análise documental e questionários aplicados nas 17 (dezesete) Gerências Regionais de Educação (GREs)/Escolas, além do conhecimento empírico.

O Capítulo II, que se desdobra em duas seções, questiona os efeitos do compartilhamento da gestão, no vértice central, buscando levantar avanços ou retrocessos na implementação do Programa em Pernambuco. Inicia-se fazendo uma memorização das questões investigativas, levantadas a partir das informações preliminares descritas no primeiro Capítulo. Dados esses que foram complementados pelas respostas aos questionários aplicados nas 17 Gerências Regionais de Educação/Escolas e pelas quatro entrevistas realizadas com os

gestores centrais, trazendo mais subsídios à análise de todos os elementos apanhados na pesquisa.

Na primeira seção desse Capítulo, uma análise qualitativa, crítico-reflexiva é realizada à luz do debate acadêmico, buscando estabelecer elementos que levem a possíveis caminhos para um melhor desenvolvimento do Programa, em Pernambuco, suscitando mais subsídios para o plano de ação. Assim, faz-se um estudo referenciado sobre os fundamentos de uma gestão compartilhada e a importância da formação continuada, do suporte técnico e monitoramento pedagógico.

A segunda seção traz o compartilhamento gerencial na ótica dos gestores centrais, buscando uma análise mais segura sobre o gerenciamento compartilhado da Política.

O Capítulo III, que se estende em duas seções, reflete as principais descobertas, com possibilidades de ressignificação do compartilhamento gerencial e traça um Plano de Ação Educacional (PAE), apontando ações interventivas de fortalecimento ao ProEMI, em solo pernambucano.

1 ENSINO MÉDIO INOVADOR: UMA PROPOSTA NACIONAL DE INOVAÇÃO CURRICULAR E UM CASO DE GESTÃO EM PERNAMBUCO

1.1 UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA AO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A história da educação brasileira, que conhecemos hoje, vem sendo escrita gradativamente e marcada por um crescimento lento de desenvolvimento social ainda permeado pela desigualdade, injustiça e exclusão social. Distúrbios esses tão antagônicos aos anseios e às necessidades do povo brasileiro que clama por qualidade de vida e garantia do usufruto dos direitos básicos, em atendimento às suas necessidades reais, vitais e de legado comunitário que transcendem o discurso da esperança por uma sociedade mais igualitária, sem os rasgos das distorções sociais.

As grandes inovações, com retrocessos e avanços nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais, marcaram decisivamente a trajetória educacional brasileira. Construída paulatinamente, traz em seu bojo, impressos em letras garrafais, marcos de singular importância à sua reorganização, reestruturação e reordenamento, abrindo-lhe as portas às transformações necessárias à promoção do desenvolvimento do País: A Constituição Federal Brasileira (CF), promulgada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), publicada em 20 de dezembro de 1996.

Ainda vigentes na contemporaneidade, esses instrumentos orgânicos, normativos, legítimos, modernos, avançados e desafiadores, norteiam os sistemas de ensino, constituindo-se em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, finalidades e direitos educacionais. Definem procedimentos organizacionais da Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Como diplomas legais e marcos diretivos, balizam, ancoram e estruturam políticas públicas e reformas educacionais, fixando as diretrizes para a formação e valorização do magistério, além de disciplinar a aplicação dos recursos financeiros destinados à educação.

A Constituição Federal Brasileira (1988, p.3), fixando os objetivos fundamentais da própria república, preconiza a construção de uma sociedade livre,

justa e solidária, pautada na inclusão e no respeito à diversidade, em pleno compromisso com as questões sociais, com a cidadania e com a garantia do direito do cidadão à educação, proclamando o ensino inclusivo e democrático. Declinando o regime ditatorial, o movimento social ganha força e projeção com a inclusão do Art. 206 (p. 137-138) fundando sete princípios imprescindíveis à expansão de oportunidades educacionais para as camadas sociais historicamente excluídas da escola. Assim, a CF inova a educação, preconizando-a como direito inviolável de todos e dever do Estado, ancorado sobre os alicerces de uma política educacional realista, emoldurada pela oferta de qualidade e caráter democrático. Em seu bojo, no Art. 208, incentiva a universalização do acesso ao ensino, com progressiva universalização gratuita do Ensino Médio (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

A LBDEN (1996) reorganiza substantivamente a educação, fixando e instituindo as suas diretrizes e bases, norteadoras da educação no país, assegurando a universalidade, melhoria da qualidade, qualificação e valorização dos profissionais da educação. Legitima a descentralização política na administração dos sistemas e correta aplicação dos recursos financeiros, em prol de um sistema educacional mais eficaz, moderno e adequado às aspirações do povo brasileiro em consonância com os desafios e as demandas da sociedade contemporânea.

Esses dois documentos legais instituem-se como esteio da atual legislação educacional, dando-lhe abertura a um processo de descentralização e municipalização, com autonomia aos Estados e Municípios, até então negada pelos longos anos de ditadura militar. Em seu marco diretivo, favorece uma organização democrática do ensino em busca da igualdade e da justiça, promotoras da equidade e da inclusão social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997-1999), também aportes referenciais básicos legitimados no final da década de noventa, ainda são marcos nacionais que se institucionalizaram enquanto diretrizes de transformação didático-metodológica do ensino. Assistindo à docência na reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana, em sala de aula, também a instrumentaliza para o planejamento e o desenvolvimento do currículo da escola. Promotores de uma unidade de conhecimentos, conteúdos e objetivos, reconhecidos como necessários à formação para o exercício da cidadania ativa, envolvem-se em um caráter de

flexibilidade, respeitando e possibilitando as mais variadas adaptações às peculiaridades e singularidades locais.

Sabendo-se que a educação abrange um contexto amplo, que envolve a sociedade e todos os mecanismos que a permeiam, depreende-se que os movimentos da década de 1980 e o começo da década de 1990 prepararam o terreno para as formulações atuais das políticas de avaliação e de responsabilização. Políticas essas que ganham espaço gradativamente, com definição de metas claras e precisas focadas na melhoria das aprendizagens e do desempenho dos estudantes. Assim, é possível afirmar que:

As políticas de responsabilização no setor educacional consolidam-se no Brasil a partir da década de 90, no âmbito do governo federal, com a publicação de normas legais como a LDB, o Fundef e o Fundeb, que definem as responsabilidades e a repartição de recursos entre os entes federados, e tornam-se mais complexas, a partir de 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e metas calculadas pelo IDEB, para todas as escolas públicas, até 2021 (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. PROGEPE – Módulo XII, 2012, p.11).

Não restam dúvidas, portanto, de que, no sistema de ensino brasileiro, se observa, desde a década de 1990 até os dias atuais, características de preocupação e desdobramento de políticas públicas na busca da melhoria e efetivação qualitativa da educação pública. Buscando colocar em prática o que determina a lei para ter-se assegurada, como bem social, uma educação pública de qualidade, convoca-se todos - poder público, família, sociedade –, para assumirem a sua parcela de responsabilidade considerando as dimensões humanas e a interdimensionalidade do 'ser' como sujeito de direito.

A participação da sociedade torna-se imperativa, urgindo despertar o civismo e a cooperação e provocar essa mobilização social à constituição de uma sociedade politicamente organizada. Para tanto, faz-se necessário formar cidadãos interessados em fiscalizar o governo e influenciar a gestão participativa, na construção coletiva de políticas e ferramentas que transformem as informações governamentais em algo útil ao cidadão e à sociedade. A garantia da transparência e do acesso às informações está assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5^o e 37^o. Entretanto, sua veiculação democrática, tornando-se

¹ “Art. 5º. XXXIII – todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que são prestadas no prazo da lei, sob pena de

acessível a toda sociedade, ainda se dá de forma tímida e insatisfatória, apesar dos avanços atestados no Brasil, com o Governo Federal e alguns estaduais e municipais já implementando os seus portais de transparência, com informações sobre a gestão pública. Nesse sentido,

Um governo transparente deve facilitar aos cidadãos o acesso às informações de interesse público, divulgando de forma proativa e espontânea essas informações, sempre que possível, numa linguagem clara e de fácil entendimento (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. PROGEPE – Módulo VI, 2012, p.30).

Incorporar estratégias de *accountability* à gestão pública tem como premissas, portanto, o atendimento às demandas da sociedade com qualidade social, a transparência na gestão e o controle social da ação governamental. Então se infere que pensar políticas de *accountability* é convocar toda a sociedade a participar da gestão pública, exercendo o seu papel no controle social e na exigência da transparência nos processos e informações do exercício público. É convidar cada cidadão a exercitar a sua cidadania ativa, concebendo-se como sujeito de direitos e obrigações sociais, também corresponsável com os destinos da sua nação. É delegar a todos, coletivamente, o direito e a responsabilidade de participar do exercício do poder, acompanhando, monitorando, fiscalizando, controlando e cobrando práticas governamentais. Práticas essas, consoantes com a vontade social e os princípios da administração pública que vetam a liberdade e a vontade pessoal, ressaltando expressivamente o princípio da legalidade que prescreve a obediência aos ditames da lei.

E a educação, concebida como política pública, não poderia deixar de acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas daquele momento. Dessa forma, o Ensino Médio, instituído como etapa final da educação básica, segundo o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), deve assegurar o desenvolvimento do indivíduo garantindo a sua formação integral, imperativa ao exercício da cidadania, oferecendo caminhos seguros e mecanismos de aprendizagens significativas para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado. [...]” (CF, 1988, p.8).

² “Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (CF, 1988, p.36).

Esse nível de ensino, entretanto, tem se apresentado, ao longo da história da educação brasileira, com uma maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna. Dessa forma, é possível afirmar que, há mais de uma década da LDBEN 9394/96 - em vigor -, os dados oficiais e as avaliações externas ainda revelam a não superação dos entraves à seguridade da universalização e permanência dos estudantes.

Com o processo de democratização e da globalização da década de 1990, a disseminação de políticas de caráter neoliberal promoveu a diminuição da responsabilidade estatal quanto à oferta de serviços referentes às políticas públicas sociais. A principal lógica era reformular sem aumentar despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e às necessidades econômicas do mercado. Nesse contexto histórico, assegura-se a democratização da educação pública, abarcando a demanda popular, sem, contudo, garantir a qualidade e a equidade da escola pública que vem, ao longo do processo, não apenas perdendo a excelência que outrora a elitizara, mas, sobretudo, configurando-se em espaço de desigualdade social. Constituindo-se em palco de 'desigualdade de aprendizagens', poucos usufruem o direito ao aprendizado significativo, com construção de habilidades e competências exigidas por essa sociedade tão competitiva e desigual.

Daí, "a exclusão pela inserção precária", refletida por Haddad (2007, n.p.), impactando reconhecer o quanto a universalização da escolarização, contraditoriamente, exclui quando se propunha incluir. Essa exclusão se cristaliza, sobretudo, na repetência e na evasão, acarretando a distorção idade série em face da não permanência dos estudantes na escola até a conclusão da educação básica. E/ou a não seguridade de uma formação de qualidade que lhes assegure a continuidade dos estudos em nível superior com acesso às Universidades, também públicas, em condições de igualdade com os estudantes das escolas privadas. Como nos diz Selma Garrido,

Constata-se que as políticas neoliberais investem na contramão dessa perspectiva. A elas não interessa dispor a educação de qualidade para todos e tampouco uma educação que desenvolva a capacidade de pensar criticamente a sociedade e nela intervir como forma de superação das desigualdades sociais (GARRIDO - XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 2013).

Sabe-se, entretanto, que políticas educacionais são fundamentais – dentro de um conjunto de políticas públicas – para a superação das desigualdades sociais. As políticas partem do vértice, mas é preciso compreender que é a escola esse lócus de reflexão radical, rigorosa e de conjunto. E é, a partir da elaboração, revisão e ressignificação do seu Projeto Político Pedagógico, dos seus planejamentos e dos seus resultados, à luz das necessidades dos seus estudantes, que a escola fortalece e consolida o seu compromisso de aperfeiçoar, contínua e permanentemente, o processo de ensinar e aprender. É preciso formar os estudantes para se situarem criticamente nesse mundo tão desigual, lendo-o e transformando-o, simultaneamente à construção e à produção do conhecimento.

Nesse contexto, necessário se faz que os sistemas de ensino reorganizem-se e implementem políticas de responsabilização educacional. Convoquem a todos para o compromisso com a realidade caótica que a escola se encontra no emergente enfrentamento dessa gritante desigualdade de aprendizagens, oportunizando a construção de conhecimentos e competências, e “substituindo a política de repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem dos alunos” (LALLI, 2000, p.146).

Nessa ótica, uma educação de qualidade é também promotora da equidade social, possibilitando, igualmente, a todos os educandos, independente de classe e capital cultural, a formação para o exercício da cidadania ativa, enquanto agente de transformação social.

1.2 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

Foi nessa perspectiva que, em 2004, Pernambuco iniciou a experiência piloto de Educação Integral para o Ensino Médio criando, pelo Decreto nº 25.596, de 01 de junho de 2003, o seu primeiro Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), objetivando imprimir, aos conteúdos, métodos e, sobretudo, à gestão desse nível de ensino, uma mudança significativa (MAGALHÃES, 2008). Com esse intuito, a função gestora passa a ser ressignificada e exercida, tão somente, por cargos comissionados, diferentemente das demais

escolas da rede estadual do ensino pernambucano que tem seu grupo gestor preenchido por professores do quadro efetivo.

Com essa experiência, instituiu-se a primeira parceria público-privada na rede de ensino de Pernambuco, acarretando a assinatura de um convênio entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), atribuindo-lhe poderes para coordenar a seleção dos gestores, dos componentes das equipes de gestão e dos professores, também identificando, até 2007, a demanda de instalação dos novos centros, com escolha dos municípios para a sua implantação.

Assim, em 2005, pelo Decreto nº 28.069/2005, foi construído o Centro de Ensino Experimental de Bezerros e, pelo Decreto nº 28.436/2005, mais 11 (onze) Centros Experimentais. Foram inaugurados mais 7 (sete) Centros Experimentais em dezembro de 2006, pelo Decreto nº 30.070/2006, com funcionamento em 2007, e totalizando 20 (vinte) Centros Experimentais de ensino, em atividade no estado pernambucano. Marcos Magalhães (2008) relata sucintamente a experiência, discorrendo que:

A unidade operacional do Programa é uma escola de Ensino Médio denominada de Centro. A decisão sobre a localização e a abertura de um novo Centro decorre de um processo de estudos e planejamentos pela Secretaria de Educação e pelo ICE, onde se identificam as necessidades e conveniências de sua implantação. A decisão depende, também, do interesse e da disponibilidade das prefeituras em participar e colaborar com a iniciativa, bem como das comunidades locais. Este envolvimento assegura, antecipadamente, a corresponsabilidade pelo empreendimento, que é fator de estabilidade e garantia de sua sustentabilidade (MAGALHÃES, 2008, p.31).

Com vistas a essa sustentabilidade, o desafio de transformar o projeto piloto dos Centros Experimentais em Política Pública de educação integral surge quando, no primeiro ano da gestão governamental 2007-2010, a Secretaria de Educação realizou um estudo, por meio da TREVISAN Consultoria, para medir a capacidade de atendimento à demanda de jovens do Ensino Médio. Como resultado, concluiu-se que, com a instalação de 160 Centros Experimentais em todas as regiões do estado e com capacidade para atender a mil estudantes cada um, Pernambuco atenderia à metade dessa demanda de estudantes da educação média que, segundo o relatório expedido, seria de aproximadamente 320 mil jovens.

O desafio foi assumido pelo governo pernambucano que estabeleceu como meta, até 2010, a criação de 160 escolas integrais. E assim, em 2008, o governo de Eduardo Campos, visando à melhoria da qualidade do ensino e à reestruturação do Ensino Médio, instituiu o Programa de Educação Integral, promulgando a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, e dando início à Política Pública de Educação Integral do Estado (PERNAMBUCO, 2008). Essa Lei muda o foco, transcendendo da parceria público-privada e da mera construção de um espaço físico à instalação de mais um Centro, para priorizar a filosofia pedagógica na implementação da nova política em escolas já existentes na rede estadual de ensino.

Daí a reestruturação dos Centros e de escolas regulares em 51 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), compondo inicialmente o Programa de Educação Integral, em 2008. Dessas, 33 eram escolas integrais (atendendo aos estudantes, nos dois turnos, durante cinco dias na semana – professores com jornada de 40 horas semanais) e 18 semi-integrais (oferecendo uma jornada integral durante dois dias na semana – professores com jornada de 32 horas semanais). O atendimento, em ambos os casos, era tão somente para estudantes ingressos no 1º Ano do Ensino Médio. Entretanto, as escolas davam continuidade aos estudos nas séries posteriores que atendiam quando da mudança de concepção de ensino.

Essa Política Pública de Educação Integral, implantada no Estado de Pernambuco, tem como objetivo, em conformidade com a Lei Complementar nº 125/2008 - que também preconiza a instituição de convênios para a formação dos professores - “integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, 2008).

Dessa feita, uma das características do Programa de Educação Integral, que abarca as 300 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) - 125 integrais e 175 semi-integrais -, além das 25 Escolas Técnicas (ETEs), é a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) – adotada nas EREMs - e a formação profissional, com habilitação técnica de nível médio – perseguida pelas ETEs.

A fundamentação teórico-metodológica que embasa essa política, no lócus escolar, é baseada na Educação Interdimensional, cuja filosofia é defendida por Antonio Carlos Gomes da Costa (2001) que reestruturou o seu conceito para implantação nas escolas pernambucanas.

Assim, o desenvolvimento humano, sustentado em quatro dimensões - o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008) – é defendido em sua proposta, passando a compreender a integralidade e a complexidade do ser humano e trabalhando-as com o educando.

Também compreendendo que “a formação permanente é um princípio inerente ao aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os educadores” (LIMA, 2011, p.92), a Secretaria de Educação prima por capacitar gestores, professores e funções administrativas que ingressam nessas escolas, após aprovados em processo seletivo, possibilitando-lhes participar de duas formações: uma voltada à filosofia da Educação Interdimensional e outra à Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados.

1.3 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

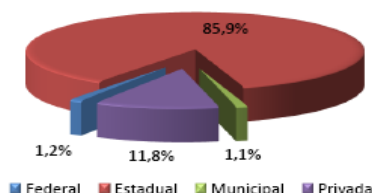
Sendo, pois, na educação e na consciência dos direitos e deveres - individuais e coletivos, inerentes a todos os humanos - que se constroem a igualdade e a justiça social, a educação brasileira, entre 1999 e 2009 - a partir da Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS, 2010 apud BRASIL, 2012-2013a) -, amplia seus horizontes com uma maior demanda de matrícula e frequência de estudantes, em todas as faixas etárias, etapas e níveis de ensino. Entretanto, ainda apresenta um alto índice de distorção idade-série, com tão somente 50,9% dos estudantes de 15 a 17 anos de idade matriculados na série/ano adequado, no Ensino Médio.

As desigualdades no rendimento familiar per capita, de acordo com a SIS 2010 (Ibidem), exercem grande influência na adequação idade/séries de ensino frequentado, considerando-se que se encontram no Ensino Médio 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos dos 20% mais pobres da população e 77,9% dos 20% mais ricos. A renda familiar per capita dos adolescentes de 15 a 17 anos, matriculados no Ensino Médio, é inferior a um salário mínimo, segundo o Censo 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Observa-se, portanto, a partir da SIS 2010, que a escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos não está universalizada e a adequação idade/série educacional ainda é um grande desafio, apesar da estabilidade na oferta do Ensino Médio, com aumento de 20.515 matrículas em 2010, totalizando, 8.357.675 matrículas, correspondendo a 0,2% a mais que em 2009.

Legalmente, conforme o Gráfico 1, a rede estadual de ensino é a maior responsável pela oferta de Ensino Médio, respondendo por 85,9% das matrículas, enquanto que a rede privada atende 11,8% e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada. Em 2009, o número total de estabelecimentos de ensino médio somava 25.923, sendo 18.508 da rede pública e 7.415 da rede privada.

Gráfico 1 – Matrículas do Ensino Médio por Dependência Administrativa – 2010



Fonte: MEC/INEP – Resumo Técnico – Censo Escolar 2010

Verificando a taxa de escolarização líquida nesta faixa etária, em comparação com os dados do Censo Escolar 2010, é possível afirmar que apenas 50,9% dos jovens, entre 15 e 17 anos, estão no Ensino Médio. A maioria deles encontra-se no Ensino Fundamental.

Dentre tantas outras hipóteses possíveis, a entrada maciça dos jovens adolescentes das classes populares à escola e as dificuldades enfrentadas por esta instituição, ainda não preparada para recepcionar essa nova demanda discente, constituem-se em impasse entre a oferta de uma escola para todos e a tentativa de consubstanciar, em um currículo unificado, um conhecimento com sentido para esse coletivo tão diverso.

Desse embate resulta o conteúdo privilegiado que conduz à anulação das vivências individuais, induzindo o educando adolescente ao fracasso, e a inevitável reestruturação da escola legitimando “a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade” (ESTEBAN, 2009, p.125). Além, é claro, da adoção do modelo de exame

padronizado que nomeia, hierarquiza, classifica e refuta as singularidades, negando à escola os princípios de sua existência, primados pela igualdade de direitos, solidariedade, participação e liberdade, em franco repúdio à negação e à exclusão do diferente.

Assim, na ótica de Forquin (1993), ninguém pode ensinar genuinamente se não se ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus olhos. É preciso que os questionamentos acerca da verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu valor educativo ou cultural constituam-se em motivo de inquietude, reação ou consciência para os professores. É necessário reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém para alguém; o que supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa, conhecimento, competências, crenças, hábitos e valores que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação (FORQUIN, 1993).

Buscando, portanto, consolidar a função social desta etapa da Educação Básica, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituiu-se, em 2009, pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009. Configurando-se enquanto política pública de educação, no nível nacional, como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi pensada e proposta pelo Ministério de Educação (MEC), através da sua Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM).

“Criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, [o ProEMI fomenta] propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio e disponibiliza apoio técnico e financeiro” (BRASIL, 2009a, p.52). Buscando assegurar o desenvolvimento do estudante e garantir a sua formação integral, imperativa ao exercício da cidadania, amplia a jornada de estudo para uma carga horária mínima de 3.000 horas, entendendo as 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.

Com esse intuito, o Programa chega com força, em uma nova roupagem de organização curricular, fomentando as bases e apoiando os Estados no desenvolvimento de ações que resgatem a credibilidade e a qualidade do Ensino Médio. Estabelece princípios orientadores capazes de atender aos diferentes

anseios dos jovens, às suas potencialidades e aos desafios para inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo.

Esse “cenário de possibilidades,” ancorado nos eixos constituintes do Ensino Médio, Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, e nos seus princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade, “aponta para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira” (BRASIL, 2009b, p.5). Vislumbra a possibilidade de conquista desse patamar qualitativo, a partir da flexibilidade do currículo e diversidade de atividades que incentivam e estimulam os estudantes a protagonizarem a construção dos conhecimentos de forma prazerosa, contextualizada e significativa.

Com esse escopo e essa dimensão, o Ensino Médio Inovador está presente no debate do ensino médio brasileiro, constituindo-se em instrumento potencial que pode favorecer a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Suas premissas curriculares orientam e direcionam uma atuação docente diversificada, com estratégias, metodologias e atividades integradoras, contextualizadas e interdisciplinares ou diversamente articuladoras de saberes, em plena consonância com as DCNEM (2011, p.50). Nesse movimento curricular, flexível e integrador, o Programa estimula a escola a enfrentar o desafio de sua própria recriação, incorporando ao seu fazer cotidiano novos rituais escolares que mobilizam, instigam e proporcionam ao estudante:

A oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer (BRASIL - DCNEM, 2011, p.41).

As afirmações de Moehlecke (2012) – ao versar sobre ‘as novas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio, entre recorrências e novas inquietações’ -, ratificam essa compreensão, tornado clara a pretensa intenção do ProEMI em promover práticas de inovações pedagógicas nas escolas públicas. Práticas de fomento às “mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como ao reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende” (MOEHLECKE, 2012, p.45). Em sua ótica, o Ensino Médio Inovador expressa enfaticamente:

A preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira (MOEHLECKE, 2012, p.45).

Entretanto, Amaral e Oliveira (2011), retratando uma “disputa” de posições dos anos 90 - quando existia uma considerável divergência sobre qual deveria ser o caráter do Ensino Médio - trazem à tona que alguns congressistas têm se posicionado na contramão dessa perspectiva curricular para esse nível de ensino. Apresentando na Câmara Federal projetos de lei que prescrevem a inclusão de disciplinas obrigatórias na educação básica, fragmentam, ainda mais, as áreas de conhecimento. Segundo eles,

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem se posicionado de forma contrária a essa proliferação de componentes obrigatórios na educação básica por inviabilizar a efetivação de projetos pedagógicos consequentes que busquem a almejada integração disciplinar (AMARAL e OLIVEIRA, 2011, p.211-212).

Advogando em favor do ProEMI, Amaral e Oliveira (Ibidem), creditam-lhe mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio, que já apresentam uma nova organização curricular, pressupondo uma perspectiva de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas.

Nesse contexto e buscando firmar-se enquanto política pública de alvitrada inovadora, o Programa, já apresentado em três versões, 2009-2010, 2011-2012 e 2013-2014, traz em seu bojo a proposta de elaboração dos Planos de Ação Pedagógica – PAP (2009-2010), Planos de Reestruturação Curricular – PRC (2011-2012) e Projetos de Redesenho Curricular – PRC (2013-2014). Embora se diferenciem na nomenclatura e composição, constituem-se igualmente em projetos de intervenção escolar focados na melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem.

O Plano de Ação Pedagógica – o primeiro a ser instituído – era organizado em quatro dimensões que sintetizavam disciplinas eletivas e atividades integradoras a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, na jornada ampliada. O Plano de Reestruturação Curricular, instituído em substituição ao PAP, traz uma composição em sete Macrocampos – 2 obrigatórios e 5 optativos. E o Projeto de Redesenho

Curricular – vigente em 2013-2014 – distribui suas atividades inovadoras em 8 Macrocampos – 3 obrigatórios e 5 optativos, eleitos pela própria escola.

Independentemente da sua terminologia, as três versões possibilitam às unidades escolares imprimirem, nos seus Planos, a sua cara e o seu contexto, em uma verdadeira retratação da sua realidade, necessidades e especificidades na captação de recursos para implementação das atividades integradoras e inovadoras.

O financiamento das ações está assegurado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos elementos de custeio (realização de pequenos serviços e reparos, aquisição de material de consumo, entre outros) e capital (aquisição de bens de longa duração: equipamentos e mobiliários).

Nessa elaboração dos Planos, as escolas se respaldam na Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011 (anexo 1), observando os termos da Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011, que dispõem sobre os procedimentos de adesão, de habilitação, as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Também se embasam nas instruções expressas no Parecer CNE/CEB n. 05/2011, de 05.05.2011, e na Resolução CMNE/CEB n. 2, de 30.01.2012, que tratam das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, além do último Documento Orientador do Programa/2013-2014, ora vigente.

À formulação do PRC, a partir da versão 2013-2014, as escolas devem considerar os oito Macrocampos definidos hoje pelo Programa, contemplando, impreterivelmente, os três obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento). Livremente, em conformidade com suas necessidades locais, fazem opção por dois ou mais entre os cinco Macrocampos optativos (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil). Considere-se Macrocampo, portanto, como:

O conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2011a). Um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional (BRASIL, 2012-2013c, p.15).

Essas ações, estritamente pedagógicas, constituem-se em caminhos a serem trilhados em busca do alcance das metas de melhoria dos indicadores educacionais, também definidas na proposta de redesenho curricular.

A Matriz Curricular, além do Núcleo Comum e da Parte Diversificada do Ensino Médio regular, também é composta por disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupo de pesquisa e trabalhos de campo. Suas respectivas atividades integradoras, inerentes aos Macrocampos desse Programa de ensino, são selecionadas por cada unidade escolar a partir das necessidades dos estudantes e da realidade social.

Essa organização curricular reforça a necessidade de reconhecer a urgência na superação das barreiras rígidas entre as disciplinas, que propiciam saberes fragmentados e descontextualizados, desconsiderando a importância da prática interdisciplinar.

Assim sendo, a proposta pedagógica do ProEMI traz uma abordagem interdisciplinar que não desconhece as especificidades e identidades próprias de cada componente curricular. Mas, possibilita as necessárias articulações entre elas e com os problemas do cotidiano social, aproximando os conteúdos da realidade e da busca permanente e incansável pela melhoria da qualidade de vida e transformação social.

Em sua estrutura organizacional, em conformidade com as orientações do MEC, o Programa tem como Coordenação Geral a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Mais direta e especificamente atuando, a Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM), com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI.

Cada estado da federação designa a sua coordenação e compõe o seu Comitê Gestor do Programa, atribuindo-lhes competências para orientar, analisar e validar os Projetos de Redesenho Curricular (PRCs) das escolas e gerar o Plano de Atendimento Global (PAG) do Estado com a consolidação dos PRCs. Além dessas atribuições, o Comitê Gestor Estadual também deve acompanhar e monitorar - pedagógica, administrativa e financeiramente - a implementação das propostas e do Programa na rede, avaliando-o e emitindo relatórios sistematicamente.

Cada escola, para a mediação, coordenação e acompanhamento das vivências do ProEMI, na implementação das ações definidas nos PRCs e focadas no

currículo escolar, deverá indicar democraticamente, um(a) professor(a) articulador(a). Esse profissional deverá ser “escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores, [...] estar lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil em consonância com as suas atribuições” (BRASIL, 2011c, p.13).

1.4 IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO

Os discursos e os documentos oficiais, aqui analisados, retratam a busca por um ensino de qualidade, ainda tão quimérico e almejado nos dias de hoje, apesar da luta incessante já deflagrada e expressa nas mudanças das décadas de 1980 e 1990. É possível afirmar, tendo em vista o que vimos até aqui, que o governo pernambucano vem perseguindo um modelo de qualidade do ensino, dando ênfase principal à formação dos jovens adolescentes ainda alijados do direito à educação básica. Essa busca pode ser percebida na fala da professora Ms. Margareth Zaponi quando respondia pela pasta da Secretaria Executiva de Gestão Educacional. Em sua ótica, e em conformidade com os dados do IDEB 2005-2011 e IDEPE 2008-2012, apresentados a seguir, “em Pernambuco, muitas metas foram alcançadas e até ultrapassadas. No entanto, ainda persiste o desafio de garantir uma educação de qualidade social para todos” (ZAPONI apud PROGEPE, 2012, p.27).

Tabela 1 – Resultados do IDEB Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco de 2005 a 2011

ANOS	INDICADORES	PERNAMBUCO
2005	IDEB	2,7
	IDEB – Projetado	2,7
2007	IDEB	2,7
	IDEB – Projetado	2,8
2009	IDEB	3,0
	IDEB – Projetado	3,0
2011	IDEB	3,1

Fonte: MEC-INEP (2012). Elaboração própria.

Tabela 2 – Evolução do IDEPE Ensino Médio de 2008 a 2012

IDEPE Ensino Médio	2008	2009	2010	2011	2012
Pernambuco	2.6	3.0	3.0	3.3	3,3

Fonte: Secretaria de Educação/PE – CAEd/UFJF. Elaboração própria.

Observa-se, na fala da professora Zaponi e nas tabelas 1 e 2 que, desde 2005, Pernambuco vem exibindo indicadores, alcançados no Ensino Médio, em uma ascensão, ora gradativa, ainda muito tímida, ora de total estabilização. Os resultados são preocupantes já que refletem aprendizagens de jovens estudantes que, concluindo o Ensino Médio - última etapa da escolarização básica -, deveriam estar produzindo conhecimentos que lhes assegurassem o ingresso no Ensino Superior e atuação no competitivo mercado de trabalho. Daí a necessidade de um maior investimento na educação média, para que se possa alcançar cada vez mais, em uma transição gradual, melhores indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes desse nível de ensino.

Esse anseio também se fortalece na fala do então Secretário de Educação de Pernambuco, Dr. Anderson Gomes, ao professar que:

Um processo de transformação vem acontecendo na educação pernambucana, sem perder de vista o princípio norteador da política educacional do estado, a educação em direitos humanos, fundamental para a construção de uma sociedade com justiça social (GOMES apud PC/PE, 2012, p.14).

Perseguindo essa real transformação, Pernambuco se debruça nessa perspectiva, implementando um conjunto de iniciativas que focalizam esse ideário de educação. Traz como premissa, evocada nas Concepções e Desafios dos Currículos que compõem o Caderno Pedagógico dos seus Parâmetros Curriculares da Educação Básica (2012, p.19): “diante do processo de transformações de ordem mundial, nacional e local que vem sofrendo a realidade atual, faz-se necessário”, ratificando o que preconiza a sua Base Curricular Comum:

Oferecer aos estudantes uma formação que incorpore crítica e articuladamente os conhecimentos, os saberes e as competências atinentes aos campos cultural, estético, ético, científico e tecnológico (PERNAMBUCO - BCC/PE, 2008).

A Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, prof^a. Dr^a. Ana Selva, que responde pela pasta estritamente pedagógica, fortalece enfaticamente

essas prerrogativas. Sinaliza que todas as ações são canalizadas para essa contribuição à qualidade da educação de Pernambuco,

Buscando proporcionar a todos os estudantes pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (SELVA apud PC/PE, 2012, p.16).

Destacando-se no cenário educacional como o “maior centro de investimento no Brasil, [Pernambuco] consolida-se, inclusive, como décima maior economia brasileira” (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. PROGEPE – Módulo I, 2012, p.30). Já impactando, positiva e timidamente, a elevação dos indicadores educacionais, os governantes parecem compreender a urgência na valorização do magistério pernambucano.

Dessa forma, as falas, os dados, as ações e os documentos oficiais refletem o quanto os gestores do sistema educacional de Pernambuco estão acordando para o fato de que uma educação de qualidade social só é garantida quando a escola, amparada por todos os incrementos necessários ao seu fazer cotidiano, desenvolve a excelência do trabalho pedagógico. Trabalho esse, aqui compreendido como aquela atividade intencional, promotora de efetivas relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional, construída e alicerçada na docência, motivada e satisfatoriamente conduzida e realizada (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. PROGEPE – Módulo 1, 2012, p.30).

Urge, portanto, possibilitar às escolas públicas pernambucanas essa transformação, imperiosa e emergente, em lócus de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. Pois, é a escola “o espaço em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação” (AZEVEDO, 1997, p.59).

E é o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto instrumento norteador e tradutor do projeto educativo dessa instituição, construído coletivamente e em consonância com todos os instrumentos legais, normativos e diretivos, nacionais e estaduais, que definirá a sua identidade, os pressupostos filosóficos, sociais e educacionais, e o cidadão que se quer formar. É o PPP que dá o norte para todas as ações educacionais, no âmbito da escola, onde a avaliação e a responsabilidade social ocupam um lugar de destaque, para além dos padrões vigentes e de uma

conotação meramente burocrática, centrando-se no aprendizado, na conquista da qualidade e da inclusão social. E é, por meio desse Projeto Político Pedagógico, democrático e compartilhado, que a escola vai construindo e exercitando a sua autonomia, manifestando os seus anseios e expectativas e projetando o seu desejo de mudança, com abertura a práticas inovadoras, de presença obrigatória, referendadas nos documentos oficiais e materializadas nessa escola de tempo integral.

Arvorada nesse intuito, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) abraça essa política nacional de educação. Buscando imprimir mudanças significativas às práticas pedagógicas escolares, com impactos e transformações sociais, aderiu e implantou o Programa Ensino Médio Inovador, em 2010, no mesmo ano em que foi lançado pelo MEC. Indicando as escolas beneficiadas, a coordenação e a equipe técnico-pedagógica de composição do Comitê Estadual Gestor do Programa, gradativa e significativamente, faz sua ampliação.

Assim, orienta as unidades escolares, sobretudo as vinculadas ao Programa, a ressignificarem o seu Projeto Político Pedagógico, considerando o jovem estudante como centro do seu planejamento curricular e sujeito produtor de cultura, criador e recriador do conhecimento e construtor da sua identidade pessoal e social.

Inicialmente, no nível central, em 2010 e 2011, apenas um técnico-pedagógico foi denominado coordenador do Programa para conduzir e mediar a vivência das atividades, junto às dezessete (17) Gerências Regionais de Educação (GRE) e às dezessete (17) unidades escolares que compunham o Programa. Em 2012, o Comitê Gestor Estadual ganha uma composição oficial, com a Gerência do Ensino Médio e mais cinco (5) membros da equipe técnico-pedagógica. E, em 2013, essa composição se amplia com a inclusão do membro da área financeira.

1.4.1 Composição e ampliação do ProEMI em Pernambuco

A tabela 3, a seguir, retrata essa caminhada, apresentando a composição e ampliação gradual do ProEMI no Estado de Pernambuco, desde 2010 até 2013.

Tabela 3 – Dados numéricos de composição do ProEMI em Pernambuco – 2010 a 2013

ANOS	ESCOLAS			TURMAS			ESTUDANTES			TOTAL ESTUD.
2010	1º Ano EM			1º Ano EM			1º Ano EM			1.882
	17			55			1.882			
2011	1º EM	2º EM		1º EM	2º EM		1º EM	2º EM		3.289
	16			50		43	1.889		1.400	
2012	1ºEM	2ºEM	3ºEM	1º EM	2º EM	3º EM	1º EM	2º EM	3º EM	16.905
	86	16		345	47	38	13.568	1.881	1.456	
2013	315			1.271	1.081	1.099	49.167	39.823	37.676	126.644

Fonte: Mapeamentos das 17 GREs e da SEEP/GPEM/SEE/PE. Elaboração própria.

Nesse mapeamento vê-se que, no ano de 2010, dezessete (17) unidades escolares da rede estadual de ensino, distribuídas nas 17 Gerências Regionais de Educação (GRE), compunham o Programa, envolvendo 1.882 estudantes do 1º Ano do Ensino Médio, distribuídos em 55 turmas. Em 2011, contemplando 3.289 estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio (sendo 1.889 matriculados no 1º Ano e 1.400 no 2º Ano), distribuídos em 93 turmas (50 do 1º Ano e 43 do 2º Ano), o Programa foi mantido nas mesmas unidades escolares, com exceção de uma que, voluntariamente, se afasta do ProEMI. Nesse ano, particularmente, apenas 16 escolas vivenciaram as atividades do ProEMI, mas o volume de estudantes contemplados em uma jornada de tempo integral, com práticas inovadoras, praticamente duplicou. O que significa uma maior possibilidade de acompanhamento e apoio pedagógico aos jovens estudantes do Ensino Médio, minimizando as desigualdades sociais e promovendo um maior acesso ao conhecimento e à cultura.

Observa-se, ainda, nessa Tabela 3, que, em 2012 e mantendo-se até o mês de agosto de 2013, em observância à orientação do MEC, Pernambuco amplia o ProEMI para 10% do seu universo de escolas do Ensino Médio, contemplando mais 70 unidades escolares e totalizando 86, distribuídas equitativamente nas 17 GREs, em conformidade com sua jurisdição. Nessa ampliação significativa, envolve 16.905 estudantes do Ensino Médio, sendo 13.568 do 1º, 1.881 do 2º e 1.456 do 3º Ano, espargidos em 430 turmas (345 de 1º Ano, 47 de 2º e 38 de 3º Ano). Indubitavelmente, num salto gigantesco (de mais de 500%), um grande universo discente é envolvido em atividades integradoras e desafiantes, com renovadas oportunidades de reforço, aprofundamento das aprendizagens e inúmeros incentivos a vivências e práticas socioculturais.

Expandido para 86 unidades escolares, em 2012, foi incorporado a 77 escolas do Programa de Educação Integral (PEI), de nível estadual, criado em plano piloto,

em 2004, em uma escola, e hoje – consolidado como política estadual -, contando com uma abrangência de 300 escolas (125 de tempo integral e 175 semi-integrais), além das 25 Escolas Técnicas.

A partir de agosto de 2013, o ProEMI se amplia para 315 unidades escolares (alcançando a casa de 366%), abarcando 295 Escolas de Educação Integral (121) e Semi-integral (174) e 9 das 25 Escolas Técnicas, além de 11 escolas do Ensino Médio “regular”. Nessa expansão contempla um total de 126.666 jovens estudantes (49.167 do 1º Ano, 39.823 do 2º e 37.676 do 3º), atingindo 39% das 803 escolas pernambucanas que oferecem educação em nível médio a aproximadamente 400 mil estudantes (eram 331.757 alunos matriculados em 2013, em conformidade com o Censo Escolar/PE 2013).

O ProEMI traz, portanto, significativas contribuições ao PEI, complementando-o, ampliando e fortalecendo, não somente o apoio, o reforço e a consolidação de aprendizagens, mas, também, a vivência de atividades de experimentação e pesquisa científica. Nessa lógica, também incentiva e impulsiona o desenvolvimento de atividades voltadas para a cultura e o mundo das artes, do esporte e do lazer; o acesso e o incremento às tecnologias da comunicação e informação, e, sobretudo, a afirmação da cultura dos direitos humanos, com foco na preservação do meio ambiente e na promoção da saúde do corpo e da mente (CALLEGARI, 2010, p.25).

1.4.2 Dimensionamento da gestão do ProEMI e do PEI

Nos dois primeiros anos da sua implementação (2010 e 2011), o ProEMI foi coordenado, tão somente, pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), através da sua Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM), na qual atuou, acompanhando alguns Programas e compondo o Comitê Gestor Estadual dessa Política, desde 2011.

Criada em 1999, simultânea ao reordenamento da Secretaria Estadual de Educação e compondo o seu organograma, conforme quadro 1, a seguir, a SEDE tem por competência gerir toda a questão pedagógica na educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio regular.

Ancorando-se e fortalecendo-se na importância das suas atribuições eminentemente pedagógicas, a SEDE abarca os Programas de correção de fluxo, de combate ao analfabetismo, as questões normativas, de avaliação, educação especial e de direitos humanos. Reconhecendo-as imprescindíveis à condução de todo o processo ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, nas 1.058 escolas da rede estadual, legitima as orientações curriculares, didáticas e metodológicas. Implementa a avaliação externa, anual e/ou semestral, de todos os níveis e programas de ensino. Constrói e consolida políticas educacionais, focadas na formação inicial e continuada de todos os atores educacionais, além de veicular a aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos tecnológicos, mídias e recursos didático-pedagógicos, dentre outros.

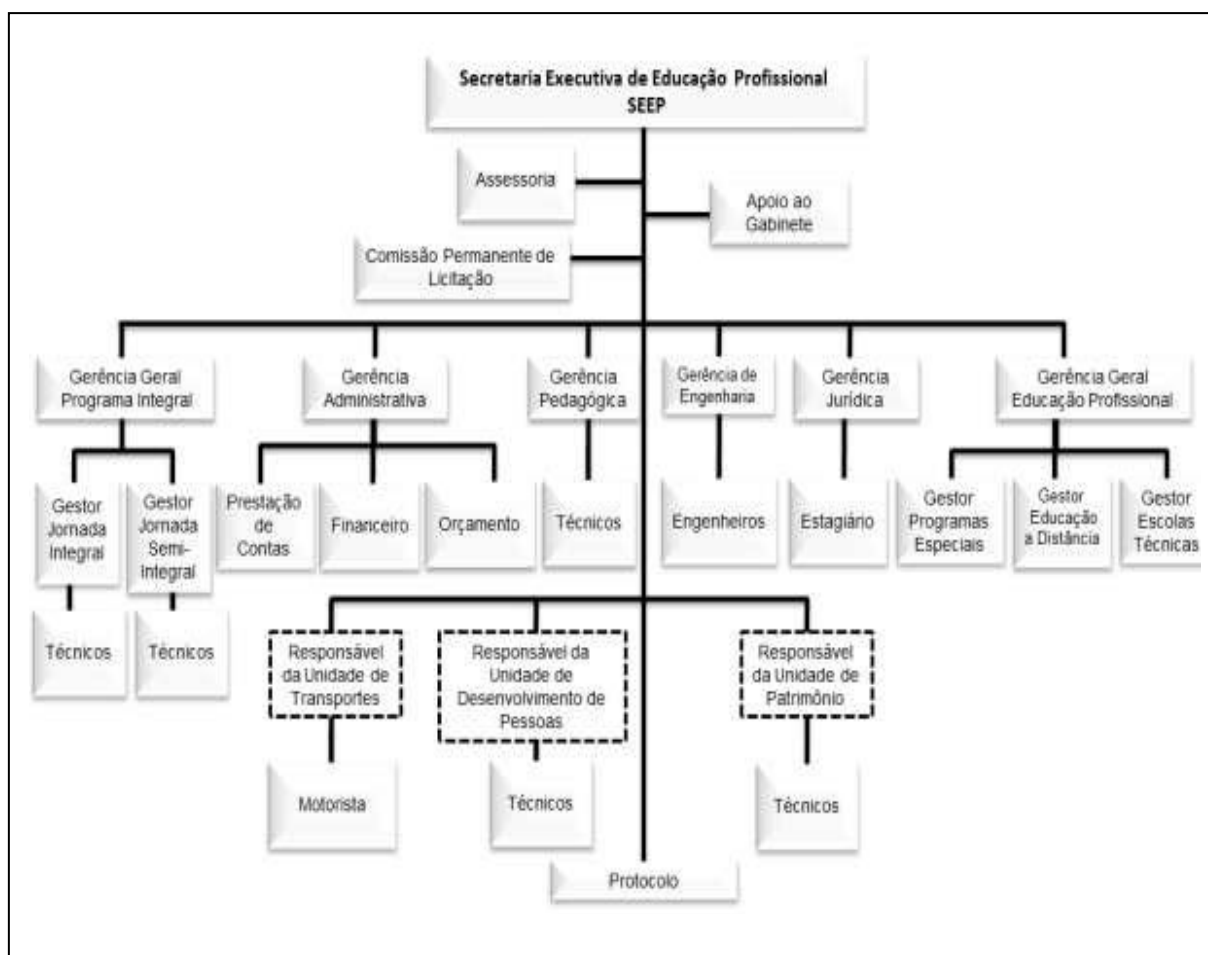
Quadro 1 – Organograma da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação



Fonte: SEE/PE (2014).

O PEI é coordenado pela Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), desde 2009, quando da sua criação exclusiva pelo Decreto nº 33.989 de 02.10.2009, com aprovação do seu Regulamento (DECRETO nº 35.642 de 30.09.2010), para gerenciar, administrativa e pedagogicamente, Escolas Técnicas e de Referência – Integral e Semi-integral -, constituídas no Ensino Médio e Profissionalizante. Com uma estrutura administrativa autônoma financeiramente, passa a compor o organograma da Secretaria de Educação, conforme quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Organograma da Secretaria Executiva de Educação Profissional



Fonte: SEE/PE (2011).

Assim, institucionalmente, a SEEP tem como objetivo:

Planejar e executar as ações do Programa de Educação Integral, visando ao desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2010 - DECRETO Nº 35.642 de 30.09.2010).

Nessa dimensão e ainda maturando a sua atuação no decurso desses quatro anos, mas em visível e constante processo de aperfeiçoamento, a SEEP vem perseguindo o alcance do seu objetivo e abrindo os horizontes da educação média, técnica e profissional, trazendo grandes e reais contribuições à conquista dos avanços no campo educacional e, conseqüentemente ao desenvolvimento e ao progresso pernambucano.

1.4.3 Motivações da SEEP para adesão ao ProEMI

Sendo o ProEMI um programa com jornada ampliada e que traz como foco o redesenho curricular, a Secretaria Executiva de Educação Profissional a ele faz adesão, considerando a sua dimensão de educação integral que se tornara política pública em Pernambuco, desde 2008. Segundo o Secretário Executivo (2013) “as duas propostas se complementam nas suas particularidades e numa perspectiva inovadora”.

Nessa perspectiva, a proposta do Programa Ensino Médio Inovador traz elementos de valorização da questão cultural que enriquece o Programa de Educação Integral, fortalecendo a formação do estudante na perspectiva da educação integral.

Nesse processo, segundo os gestores da SEEP, alguns desafios foram encontrados no alinhamento interno, face às diferenças inevitáveis na adequação das orientações do ProEMI para as unidades escolares do Ensino Médio Integral, além do curto espaço de tempo para a preparação das escolas e apropriação dos procedimentos orientadores à elaboração e execução dos seus planos.

1.4.4 Compartilhamento da gestão do ProEMI em Pernambuco

Nessa busca pela integração entre os dois Programas (PEI e ProEMI) e gerenciamento das ações do ProEMI, as Gerências das duas Secretarias Executivas reúnem-se e consensuam a oficialização das orientações pedagógicas e

administrativas. Ligadas diretamente ao gabinete do Secretário de Educação, as duas Secretarias Executivas ocupam posições hierárquicas similares e desempenham atribuições específicas e bem diferenciadas, com institucionalização também em tempos distintos.

Entretanto, não definem, em qualquer instrumento oficial (Comunicado ou Ofício às escolas), de forma clara e precisa, os papéis e as atribuições específicas de cada uma no gerenciamento desse Programa. Não traçam as linhas de atuação junto ao lócus escolar, nem mantêm uniformes as deliberações e o redirecionamento das orientações prescritas. Redirecionamentos unilaterais se contrapõem, seguindo na contramão de um entendimento harmônico e condução de uma prática participativa, centrada na unidade das decisões e encaminhamentos. Na composição do Comitê Estadual Gestor do ProEMI, nem mesmo há representação técnico-pedagógico de uma das Secretarias Executivas/Gerências Pedagógicas que compartilha esse gerenciamento, em nível central.

Dessa feita e nessa amplitude de desvinculação com os objetivos pedagógicos, é possível observar que essa significativa ampliação do ProEMI pode gerar impactos positivos e negativos. Como avanços, é inegável dizer que oportuniza um maior número de estudantes a usufruírem da gradativa ampliação da jornada de estudo (carga horária mínima de três mil horas), emoldurada por ações pedagógicas interventivas e inovadoras focadas na melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem. Em face dessa absorção pela SEEP/PEI, também assegura a gratificação dos professores atuantes nessa jornada ampliada, dirimindo as situações conflitantes e comparativas, em termos salariais, entre os dois Programas, nos dois anos anteriores.

Todavia, há indícios claros, obtidos através dos depoimentos verbais dos gestores e técnicos regionais e escolares (por telefone, quando dos momentos de passagem na SEE/GPEM ou nas visitas às escolas) de que os conflitos se evidenciam na implementação das propostas dos dois programas. A não observância à carga horária do professor articulador o sobrecarrega frente à docência ou à coordenação pedagógica (no caso do Educador de Apoio ou Coordenador de Curso) e à mediação das vivências inovadoras. Sua liberação oficial, em tão somente 40h/a mensais (no caso do professor docente) ou acumulando a função de articulador com a coordenação pedagógica (no caso do Educador de Apoio/Coordenador de Curso), está em dissonância com as 200h/a

mensais preconizadas pelo MEC, no Documento Orientador – ProEMI, que traz como uma das atribuições das Secretarias Estaduais e Distritais de Educação e dos respectivos Comitês Estaduais:

Garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e perfil adequado para exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas (BRASIL, 2011d, p.11).

Esses relatos das Gerências Regionais e dos gestores escolares apontam também fragilidade no processo de formação continuada das equipes gestoras, dos professores articuladores/coordenação pedagógica e dos mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos, alegando carência de estudos, troca e socialização das experiências exitosas para uma maior apropriação dos fundamentos pedagógico-administrativo-financeiros do ProEMI.

Impõe-se, portanto, o direito à formação continuada, pouco satisfatória durante a vigência do Programa, em 2012 e 2013, contrariando a prerrogativa do Documento Orientador – ProEMI que assegura aos executores dessa política:

Participar de reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e pela SEB/MEC, que contribuam para a sustentabilidade do ProEMI, bem como para ampliação e aperfeiçoamento da dimensão pedagógica (BRASIL, 2011e, p.11).

Nessa orientação, é importante compreender que o ensino e a aprendizagem se qualificam quando os professores, além de habilitados, estão em constante processo de atualização/ressignificação de sua prática, numa atitude de reflexão, teorização e reconstrução de novos conceitos face à dinâmica e à provisoriedade do conhecimento.

Os testemunhos regionais e locais ainda externam e evidenciam um monitoramento pedagógico insatisfatório, mais presente em 2010 e 2011, mas relegado, em 2012 e 2013, no nível estadual e regional. Como consequência, avaliam que, apesar de o Governo Federal financiar, em um alto investimento de recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a implementação dos seus planos de ação de reestruturação e redesenho curricular, construídos coletivamente, há inibição da eficácia e eficiência das ações educacionais, imputando insegurança e desconforto à gestão e à docência.

Cogitada, portanto, como uma gestão compartilhada, mas desconstruída nas práticas que se desencadeiam nos espaços escolares, dados informativos, reais e fidedignos, consubstanciados na vivência cotidiana, no âmbito das GREs e das escolas, foram levantados. Para tanto, foram aplicados diversos instrumentos (entre eles, questionário e entrevistas) que ratificam ou não a existência dos fatores de conflito, considerando-se que, à luz de Calder (1977 apud DIAS, s.a., p.11) “a validade da pesquisa qualitativa só será atingida a partir do uso de múltiplos métodos”.

Assim, além desses, a análise documental é, também, instrumento de consulta no percurso metodológico, por trazer, de forma contínua e sistemática, com ênfase e forte presença, alguns elementos de resposta ao problema, positivos e negativos, já bem familiares ao Comitê Estadual Gestor do ProEMI, do qual faço parte. A observação veiculada pelo monitoramento pedagógico também foi suporte por configurar-se em valioso mecanismo de apreensão de aspectos qualitativos, possibilitando ao pesquisador “ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos, [...] anotando sistematicamente [todas as informações coletadas, em plena] manutenção de um diário de campo” (VALLADARES, 2005, p.154).

1.5 GERENCIAMENTO COMPARTILHADO: DILEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO?

Os indícios que vêm sendo apresentados, denotando uma gestão compartilhada alicerçada em conflitos, na verticalização, orientações e posicionamentos distorcidos, suscitarão essa pesquisa que investiga e analisa quais os reais efeitos do compartilhamento da gestão no desenvolvimento e nos resultados das atividades inerentes ao Programa, no lócus da escola.

Dessa feita, entrevistas semiestruturadas foram direcionadas aos quatro (4) Gestores Centrais (2 Secretários Executivos e 2 Gerentes Pedagógicos) que compartilham diretamente o gerenciamento do ProEMI. A adoção desse instrumento se justifica por possibilitar mapear práticas, conhecimentos e valores à luz de informações com concretude, densidade e legitimidade, em plena conjugação com os objetivos da pesquisa, claramente definidos e introjetados pelo pesquisador, que

também detém um conhecimento profundo do contexto da sua investigação (DUARTE, 2004, p.215-216). Tais dados, obtidos através do instrumento qualitativo, muitas vezes passam despercebidos nos documentos oficiais, o que, mais uma vez, justifica-se a opção por esse caminho. Dessa forma, foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice B) com base nas orientações que os documentos da política em estudo preconizam, objetivando obter mais dados que nos permitam maiores reflexões sobre esse estudo de caso.

Com o objetivo de alargar a base de dados de caráter mais objetivo, na perspectiva de uma amostragem mais ampla, um questionário (Apêndice C) foi construído, constituindo-se em elemento de grande contribuição à pesquisa. Suas questões, também baseadas na documentação da política, tratam da abrangência do Programa, da satisfação dos professores quanto à remuneração financeira para a jornada ampliada, da definição dos papéis das duas Secretarias Executivas/Gerências Pedagógicas, da orientação e condução do ProEMI frente ao compartilhamento gerencial. Investiga como se deu a adequação das propostas pedagógicas e administrativas dos dois programas (ProEMI e PEI) e a instituição do professor articulador. Aborda o processo de formação continuada das equipes gestoras (GRE/Escolas), dos professores articuladores e dos mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos, questionando o grau de satisfação quanto ao desenvolvimento dessa ação. Inquire o alcance de satisfação quanto ao suporte técnico e ao monitoramento pedagógico, também investigando a eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI, comparativamente aos anos de 2010, 2011 e 2012. Por fim, indaga o nível de segurança e satisfação da gestão regional frente às ações do ProEMI, após o compartilhamento da gestão no topo central.

Assim, por meio desse instrumento, buscou-se levantar os dados que legitimem os efeitos impactantes, negativos e/ou positivos, ribombados no lócus escolar como elementos inibidores, restritivos ou alavancadores e potencializadores das práticas inovadoras e da melhoria qualitativa do Programa e dessa etapa final da educação básica.

Com esse intuito, esse questionário foi aplicado nas 17 Gerências Regionais de Educação (GREs) que atuam e respondem, como mini secretarias no âmbito da sua jurisdição, gerenciando, dentro do universo do seu território educacional, também as 315 unidades escolares que compõem hoje o Programa, ou seja, atores diretamente envolvidos na implementação e gestão da política. Procurou-se envolver

- na resposta a um único instrumento –, os três segmentos que atuam mais diretamente no gerenciamento do Programa: Gestor Regional, Chefe de Unidade de Ensino e Coordenador Regional do ProEMI, além dos gestores das escolas de jurisdição de cada GRE.

Essa ferramenta foi adotada por garantir, segundo Rampazzo (2002, p.56) “[...] maior economia de tempo e maior liberdade em razão do anonimato” e constituir-se em “instrumento principal de levantamento de dados, [assegurando] melhor representatividade e [permitindo] generalização para uma população mais ampla” (GÜNTHER, 2003, p.01).

1.5.1 Apresentação dos dados coletados junto às Gerências Regionais de Educação

Esse primeiro arrolamento de dados qualitativos se deu, em primeira instância, por meio do questionário (Apêndice C), contendo 12 questões que, em sua maioria, se desdobram em três ou até cinco itens. Construído à luz da documentação da Política, do conhecimento empírico, da observação, do monitoramento pedagógico e dos depoimentos verbais dos atores diretos do Programa Ensino Médio Inovador, no lócus regional e/ou escolar, esse instrumento foi aplicado nas dezessete Gerências Regionais de Educação (GREs)/Escolas. Uma, entretanto, não o respondeu, ficando fora dessa computação dos dados. Assim, dezesseis instrumentos consubstanciam, inicialmente, essa pesquisa, trazendo elementos de resposta às indagações suscitadas pelos indícios apresentados no percurso de quatro anos de implementação do ProEMI, caracterizando, portanto, os efeitos da gestão compartilhada.

A abrangência do ProEMI é a primeira questão levantada e traz evidências claras de que, hoje, um maior número de estudantes usufruem, a partir do compartilhamento da gestão, em 2012, de uma gradativa ampliação da jornada de estudo e das ações pedagógicas interventivas e inovadoras, suscitadas pelos Macrocampos e focadas na melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem. Todas as Gerências Regionais consensuam e ratificam essa realidade, quando oito

concordam totalmente com a questão posta e outra mesma quantidade concorda de forma parcial.

Em contraponto, todas as respostas apontam enfaticamente concordância total (13) e parcial (3) com a necessidade de melhoria das ações pedagógicas, ainda carentes de uma melhor definição e maior aproveitamento da jornada de estudos, com foco nos três Macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento) e nos cinco optativos (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil).

Essa verdade traz certa coerência quando o grupo gestor regional e escolar, em sua maioria (10), discorda que o foco nos Macrocampos não se reflete em ações pedagógicas alternativas, com reflexos significativos na relação ensino/aprendizagem. Apenas cinco gestores concordam parcial ou totalmente com essa questão, levando a inferir que algum elemento da Política ainda está obscuro.

Sabendo-se o quanto a valorização do magistério vem influenciando a melhoria dos indicadores educacionais e quão polêmica e conflitante foi essa questão salarial no Estado de Pernambuco quando da implementação do ProEMI, em 2010 e 2011, questionou-se à gestão regional/escolar sobre a satisfação dos professores quanto à diferença de remuneração atribuída para a jornada ampliada. Aqui, levou-se em consideração o compartilhamento da gestão, a partir de 2012, com a seguridade da gratificação legitimada em 199% para a jornada de tempo integral e 159% para a jornada semi-integral, pelo Programa de Educação Integral, instituído no Estado, desde 2005 e que hoje absorve a maior demanda do ProEMI (das 315 escolas, 304 pertencem ao PEI). Nessa questão, o grupo ficou bastante dividido, embora a maioria externasse concordância, plena (3) e parcial (6), de que o compartilhamento da gestão reduziu significativamente os conflitos, a insegurança e a insatisfação dos professores, em termos salariais em relação ao ProEMI 2010 e 2011 que não assegurava uma gratificação.

Nesses anos, para a remuneração pela jornada ampliada, o docente do ProEMI tinha assegurado um segundo vínculo com a rede pública, seja em caráter estatutário ou temporário, em regime de cedência de outro órgão público ou, ainda, em substituição por lacuna curricular, não atendendo às expectativas e aos anseios por uma remuneração justa. Cinco GREs/Escolas discordam parcial e totalmente

dessa significativa redução dos conflitos em termos salariais e uma se diz desconhecer essa realidade, nada sabendo informar.

Apesar do peso dessa gratificação, já considerada pela classe como volumosa e significativa, e assegurada aos professores do Programa de Educação Integral (PEI), a maioria das GREs/Escolas concorda que a remuneração desse grupo docente precisa de um maior incremento para, assim, constituir-se em fator de relevância à implementação do ProEMI. Apenas quatro questionários trazem discordância parcial e total e dois apresentam a indicação de não saber informar.

Ratificando a necessidade de unificação da gratificação para todos que atuam no ProEMI, já cogitada nos depoimentos verbais, dez Gerências Regionais discordam parcial e totalmente que a diferença salarial entre os professores do Ensino Médio dito “regular” e os que atuam no PEI não se constitui em fator de relevância para a execução dessa Política nacional, abraçada por Pernambuco. Todavia, um grupo de seis gestores concorda total e parcialmente com essa afirmativa, negando ser importante e relevante essa justa e equiparada valorização financeira.

Outro fator de relevância na condução de uma política é a clareza de informações e orientações aos seus agentes de implementação. Assim, a Tabela 4 apresenta a percepção da gestão regional/escolar quanto às orientações do Programa Ensino Médio Inovador serem mais claras e não apresentarem conflitos, a partir do compartilhamento da gestão central.

Tabela 4 – Sobre a clareza e ausência de conflitos nas orientações do ProEMI, a partir do compartilhamento da gestão

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	4
Concorda parcialmente	6
Discorda parcialmente	4
Discorda totalmente	1
N.S.I	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Como se vê, algumas GREs comungam essa compreensão, afirmando clareza nas orientações. Observa-se, entretanto, que - para outras - contradições e conflitos de ordem central permeiam o norte da política no âmbito da escola. Também concebida importante e necessária uma clara definição de papéis de cada

Secretaria/Gerência que atua diretamente no ProEMI, compartilhando a gestão central, a Tabela 5, a seguir, exhibe os dados de resposta a essa questão.

Tabela 5 – Sobre a existência de clara definição de papéis de cada Secretaria/Gerência no compartilhamento da gestão do ProEMI

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	2
Concorda parcialmente	5
Discorda parcialmente	5
Discorda totalmente	2
N.S.I	2

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Observa-se que as opiniões se divergem, com 50% da gestão regional/escolar concordando, total e parcialmente, que existe uma clara definição de papéis de cada Secretaria Executiva/Gerência Pedagógica, no compartilhamento da gestão dessa Política, na contramão da outra metade que não percebe a existência dessa demarcação.

Indefinição que interfere na unificação das orientações da equipe central, a partir do compartilhamento gerencial, e que se constitui em ponto de realce contestado nas instâncias regional e local. Essa realidade é apresentada, abaixo, na Tabela 6.

Tabela 6 – Sobre a unidade das orientações da equipe central às escolas

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	5
Concorda parcialmente	6
Discorda parcialmente	4
Discorda totalmente	-
N.S.I	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Contraditoriamente, onze gestores concordam total e parcialmente que o compartilhamento gerencial não unificou as orientações da equipe central às escolas que compõem o ProEMI, também contrariando a discordância de outros quatro que parecem não conceber uma gestão compartilhada mais centrada na unidade e horizontalização. A positividade do compartilhamento da gestão é outra questão em pauta, pontuada na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Sobre o compartilhamento gerencial ser positivo, mas com distorções nas orientações da equipe central

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	7
Concorda parcialmente	8
Discorda parcialmente	1
Discorda totalmente	-
N.S.I	-

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Observa-se uma reafirmação do conhecimento empírico e experiencial nessa quase unanimidade quanto à concordância – total e parcial - do compartilhamento gerencial ser positivo, mas ainda apresentar distorções nas orientações da equipe central. Com vistas à amarração dessa questão, questionou-se o compartilhamento da gestão mais proveitoso caso fosse conduzido democraticamente. A Tabela 8 exibe os dados de resposta a essa indagação.

Tabela 8 – Sobre o compartilhamento gerencial ser mais positivo se conduzido democraticamente

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	5
Concorda parcialmente	6
Discorda parcialmente	2
Discorda totalmente	2
N.S.I	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Aqui, coerentemente com a resposta anterior expressa na Tabela 7, a maioria concorda que o compartilhamento da gestão traria mais aproveitamento caso fosse conduzido democraticamente. Essa afirmação induz à reflexão para a adequação das propostas pedagógicas e administrativas dos dois Programas (ProEMI e PEI), apresentada nas Tabelas 9 e 10, a seguir.

Tabela 9 – Sobre a adequação entre as propostas pedagógicas e administrativas do ProEMI e do PEI ser facilmente implementada

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	3
Concorda parcialmente	6
Discorda parcialmente	2
Discorda totalmente	4
N.S.I	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Observa-se, portanto, na tabela 9 que a maioria concorda, total e parcialmente, com a fácil implementação da adequação das propostas, indo na contramão daqueles poucos que discordam parcial e totalmente e de um que diz não saber informar.

Tabela 10 – Sobre a existência de conflitos entre as propostas pedagógicas e administrativas do ProEMI e do PEI

ITEM	RESPOSTA
Concorda totalmente	5
Concorda parcialmente	6
Discorda parcialmente	1
Discorda totalmente	3
N.S.I	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Entretanto, ratificando os indícios abordados anteriormente, parecem contradizer essa compreensão última quando onze concordam com a existência de conflitos entre as propostas pedagógicas e administrativas dessas Políticas, e tão somente quatro comungam essa discordância parcial e total. Um desses conflitos se materializa na questão dos recursos humanos traduzida pela real disponibilidade de tempo do professor articulador explorada a seguir, nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11 – Sobre a disponibilidade de tempo suficiente para atuação do Professor Articulador

ITEM	RESPOSTA
Sim	4
Não	10
Em parte	2

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Tabela 12 – Sobre a consonância com o Documento Orientador da C.H disponibilizada ao Professor Articulador

ITEM	RESPOSTA
Sim	5
Não	7
Em parte	4

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Nos dados apresentados acima se percebe uma reafirmação do senso comum, consensuada nos depoimentos verbais das gestões regionais e escolares. A Tabela 11 retrata, em sua maioria, a afirmativa de que não há disponibilidade de

tempo suficiente para a atuação do professor articulador, cuja carga horária, na visão de sete gestores (Tabela 12), está totalmente dissonante do Documento Orientador do MEC. Para quatro deles, entretanto, o tempo disponibilizado à função de professor articulador é suficiente e, para cinco, a carga horária está em perfeita consonância com as prerrogativas nacionais, demonstrando um total desconhecimento do Documento Orientador.

A formação continuada das equipes gestoras (GREs/Escolas), dos professores articuladores e dos mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos, comparativamente a 2010, 2011 e 2012, é outro indicativo de investigação apresentado na tabela 13.

Tabela 13 – Sobre a formação continuada das equipes gestoras (GREs/Escolas), Professores articuladores e mediadores das atividades dos Macrocampos

ITEM	RESPOSTA		
	2010	2011	2012
A formação continuada foi bem fomentada, tornando-se satisfatória.	9	9	4
A formação continuada foi bem fomentada, porém insatisfatória.	5	6	7
Não houve fomento à formação continuada.	2	1	5

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

As respostas pontuadas acima só reafirmam e retratam as vivências tão rotineiramente conhecidas, possibilitando inferir certa negligência - acentuada com o compartilhamento gerencial - nessa ação tão imperativa à qualificação e atuação profissional. O suporte técnico e o monitoramento pedagógico, oferecidos às GREs e escolas pela equipe central e expressos nas Tabelas 14 e 15, também foram alvo de investigação tamanha a sua importância à eficácia da Política.

Tabela 14 – Sobre o suporte técnico oferecido às GREs e Escolas pela equipe central após o compartilhamento gerencial

ITEM	RESPOSTA
Totalmente satisfatório	1
Satisfatório	9
Pouco satisfatório	5
Insatisfatório	-
Totalmente insatisfatório	1
Inexistente	-

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Os dados numéricos expostos na tabela 14 possibilitam afirmar que esse aparato técnico vem atendendo às necessidades dessas instâncias que demonstram, em sua grande maioria, estar satisfeitas com a oferta desse serviço; muito embora, seis deles refutem pouca satisfatoriedade.

Tabela 15 – Sobre o monitoramento pedagógico realizado pela equipe central após o compartilhamento gerencial

ITEM	RESPOSTA
Totalmente satisfatório	-
Satisfatório	9
Pouco satisfatório	7
Insatisfatório	-
Totalmente insatisfatório	-
Inexistente	-

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Aqui se observa que o monitoramento pedagógico também é satisfatório segundo a compreensão de nove GREs/Escolas. Mas, pouco satisfatório para sete delas, deixando evidente que há lacunas nessa ação de responsabilidade da equipe central e regional. Sabendo que o sucesso de qualquer política também passa pela força desses mecanismos de suporte pedagógico e técnico, buscou-se investigar a percepção da gestão regional e escolar quanto à eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI, comparativamente a 2010, 2011 e 2012. Os dados coletados estão exibidos na Tabela 16.

Tabela 16 – Sobre a eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI

ITEM	RESPOSTA		
	2010	2011	2012
Foram eficazes e eficientes	9	9	4
Apresentaram avanços, porém insuficientes	5	6	9
Ficou muito a desejar	2	1	3

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

À luz das respostas expressas acima se observa contradição. Na ótica da maioria dos gestores regionais/escolares, as ações educacionais do ProEMI vão perdendo a sua eficácia e eficiência em 2012, quando se inicia o compartilhamento gerencial que também se reflete na segurança e satisfação dessas instâncias, frente às ações dessa Política. As Tabelas 17 e 18, apresentadas a seguir, condensam numericamente essas informações.

Tabela 17 – Sobre a segurança da gestão regional frente às ações do ProEMI

ITEM	RESPOSTA		
	Fortalece-se no compartilhamento gerencial	Fragiliza-se no compartilhamento gerencial	O compartilhamento gerencial não imputa qualquer influência à segurança da GRE/Escola
Concorda totalmente	5	2	3
Concorda parcialmente	8	6	3
Discorda parcialmente	-	2	5
Discorda totalmente	2	5	4
N.S.I	1	1	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

Contraditória e incoerentemente, a maioria imputa ao compartilhamento gerencial um fortalecimento da sua segurança frente às ações do ProEMI, também afirmando fragilizar-se com essa gestão compartilhada que, para seis, não exerce qualquer influência e rebatimento na condução da Política, no âmbito regional e local.

Tabela 18 – Sobre a satisfação da gestão regional frente às ações do ProEMI

ITEM	RESPOSTA		
	Fortalece-se no compartilhamento gerencial	Fragiliza-se no compartilhamento gerencial	O compartilhamento gerencial não imputa qualquer influência à satisfação da GRE/Escola
Concorda totalmente	4	2	2
Concorda parcialmente	7	4	4
Discorda parcialmente	2	4	6
Discorda totalmente	2	5	3
N.S.I	1	1	1

Fonte: Respostas ao Questionário pelas GREs/Escolas. Elaboração própria.

No que concerne à satisfação da gestão regional/escolar, frente às ações dessa Política, é perceptível posicionamentos controversos e contraditórios quando a maioria afirma fortalecer-se, total e parcialmente, na contramão daqueles seis que dizem fragilizar-se no compartilhamento da gestão central, a partir de 2012 e outros seis que não arrogam à gestão compartilhada qualquer influência à sua satisfação.

Esses dados levantados na pesquisa provocam, portanto, uma reflexão do quanto o compartilhamento gerencial imputa efeitos ora negativos, restritivos e perversos, ora alavancadores e estimulantes, suscitando um repensar interventivo para fortalecimento do que soma ou multiplica e minimização de tudo que divide e/ou subtrai no êxito dessa Política de caráter tão inovador.

2 GESTÃO COMPARTILHADA NO VÉRTICE CENTRAL: AVANÇOS OU RETROCESSOS NO ProEMI EM PERNAMBUCO?

A descrição da política estudada já no Capítulo I, perseguindo a descoberta dos reais efeitos do compartilhamento da gestão, no vértice central, a partir da pesquisa de campo, geraram algumas questões de investigação que guiarão, portanto, a construção desse novo capítulo.

Nesse sentido, o foco investigativo foi pautado nas seguintes questões: Com o compartilhamento gerencial, há unidade nas orientações às escolas, uma clara definição de papéis, condução democrática e harmônica das ações do ProEMI? Há real fomento à formação continuada das equipes gestoras, professores articuladores e mediadores das atividades inerentes aos macrocampos? O monitoramento pedagógico e suporte técnico oferecido às Gerências Regionais e às escolas são satisfatórios?

Assim, pontuando criticamente avanços ou retrocessos na implementação do Programa, o Capítulo II traz como foco, num diálogo com a literatura que versa sobre o tema, uma análise crítico-reflexiva dos elementos quantitativos levantados pelos questionários e as informações qualitativas apanhadas na instância central, por meio das entrevistas.

Apresenta-se dividido em duas seções. A primeira, travando esse debate acadêmico na compreensão dos fundamentos de uma gestão compartilhada, da importância da formação continuada, do suporte técnico e do monitoramento pedagógico. E a segunda, buscando entender, à luz do embasamento teórico, o real compartilhamento gerencial sob o olhar dos gestores centrais.

Traçando-se um paralelo entre a bibliografia estudada e o papel do gestor público na execução de políticas educacionais, busca-se alcançar como o compartilhamento gerencial, no nível central, interfere na implementação do Programa Ensino Médio Inovador, no âmbito das escolas.

Espera-se, portanto, que os dados levantados, suscitados e baseados na documentação da política, tragam pistas fidedignas para possíveis caminhos na construção de um Plano de Ação Educacional (PAE) que contribua para um melhor desenvolvimento do Programa em Pernambuco.

2.1 O REAL COMPARTILHAMENTO GERENCIAL DO ProEMI EM PERNAMBUCO À LUZ DO DEBATE ACADÊMICO

A descoberta de possíveis avanços ou retrocessos será direcionada pela compreensão, travada nesse debate acadêmico, de alguns conceitos relacionados aos pontos em destaque na pesquisa: unidade nas orientações, definição de papéis, condução democrática das ações, formação continuada, monitoramento pedagógico e suporte técnico às Gerências Regionais e às escolas. Dessa forma, procura-se gerar reflexões que possibilitem a resposta a essas questões que, por consequência, se converterão em um Plano de Ação Educacional.

2.1.1 Fundamentos de uma gestão compartilhada

Nesse sentido, compreender as bases de uma gestão compartilhada assume centralidade nesse caso de gestão dada à necessidade de conhecer e apontar os problemas em tempo hábil, levando os gestores centrais do sistema de ensino de Pernambuco a entenderem os processos da escola, reconhecendo os “efeitos do seu próprio trabalho sobre a dinâmica dos estabelecimentos de ensino” (LÜCK, 2007, p.13). Sobretudo, quando se tem um diagnóstico preciso, apontado na pesquisa de campo por algumas Gerências Regionais de Educação/Escolas de que contrassensos e conflitos, de ordem central, permeiam o direcionamento da Política no lócus da escola.

A efetivação de resultados educacionais mais positivos se consolida exatamente em práticas de gestão sólidas quando se compreende ser “pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto” (Ibidem, p.15).

Contrariando essa prerrogativa, alguns gestores regionais/escolares afirmam que, apesar do compartilhamento gerencial ser positivo, não unificou as orientações às escolas, apresentando certas distorções de ordem central. É preciso entender que “boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem

organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la” (Ibidem, p.19).

A gestão, de sistema ou local, tem sempre a incumbência de manter a unidade nas orientações, veiculando caminhos e oportunidades de formação, adaptáveis às realidades e às singularidades locais, sempre canalizadas para resultados educacionais.

Daí a importância de uma gestão educacional centrada, sendo o gestor um articulador, aberto à escuta, por meio de uma comunicação eficaz, efetiva e convincente. Uma gestão educacional balizada no diálogo, no coletivo e na inclusão, e que tem como premissa mobilizar, instigar e possibilitar a participação ativa, como exercício de cidadania e responsabilidade social. Uma gestão que reflita a ação comunicativa e um gerenciamento participativo, onde a tomada de decisões é fruto da participação, da voz e do consenso de diversos agentes, num verdadeiro processo de intersubjetividade racional. Uma gestão, onde a autoridade decisória seja compartilhada entre os participantes da ação, determinada pela solidariedade e pela inclusão.

Vê-se, portanto, que os princípios e conceitos de uma gestão democrática e compartilhada precisam:

Ser compreendidos e interpretados [...] para, a partir daí, estabelecer um processo de gestão que fundamentalmente esteja vinculado aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais [...]. A concepção de gestão, incorporando os princípios democráticos, constitui um aprendizado que se processa no nível das instituições sociais, que se expressa por suas práticas políticas e culturais (CARDOSO, 1995, p.6).

Práticas que desenvolvam a capacidade de criação e inovação, habilidades e atitudes que promovam uma ação transformadora da sociedade, visando construir, coletivamente, “uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania” (FERREIRA, 2004, p.1243). Práticas que favoreçam as relações sociais e as ações educativas, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso com a construção e o exercício da cidadania.

São elas que se idealiza e que os gestores regionais/escolares - quando concordam com o compartilhamento gerencial mais proveitoso se conduzido democraticamente, no nível central - buscam e conclamam para a gestão do ProEMI, em Pernambuco. Essa compreensão aponta para uma ação gestora que se

funde no diálogo e no entendimento mútuo, propiciando, instigando e mobilizando a participação dos diversos sujeitos sociais, nas tomadas de decisões.

Segundo Cury (2002):

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos (CURY, 2002, p.165).

É nessa gestão que os indivíduos se apropriam do direito de construção democrática do seu próprio destino, compartilhando, numa relação coletiva, conhecimentos e informações. Para Lück (2007, p.80), “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”.

Assim, o sucesso de um bom gestor depende do espaço, do ambiente, do contexto, mas, sobretudo, dessa grande habilidade para um compartilhamento gerencial participativo-consultivo, ancorado em uma gestão democrática que prime pelo diálogo, entendimento harmônico e condução de uma prática participativa, centrada em um relacionamento horizontalizado e na unidade das decisões e encaminhamentos.

Condução essa que, à luz de Lück (Ibidem, p.42-43), nada mais é que uma sinergia estimulada e orientada pela liderança e pelo espírito colaborativo de uma ação conjunta e trabalho participativo em equipe, tendo o planejamento como um ato político, que busca valorizar iniciativas inovadoras, orientadas por valores, vivências e sentimentos, condições de vida e de trabalho, cultura, qualificação e valorização humana e profissional.

Nessa mesma direção, Ferreira (2004, p.1241) afirma que gestão significa “tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada”.

Sendo a escola um espaço de educação, de organização e vida, nada mais justo que nela seja assegurado o desenvolvimento de práticas educativo-sociais, atrativas e motivadoras, e de respeito aos valores éticos e morais, em amplo protagonismo infanto-juvenil e “plena realização da missão que o projeto institucional lhe atribui: de ensinar e educar para a vida em sociedade, contribuindo para a formação cidadã” (BURGOS, 2012, p.1015).

Em um pleno equilíbrio das suas múltiplas dimensões, essa escola precisa ter condições de preparar-se para agir “responsivamente [preservando] a responsabilidade sobre a aprendizagem e [formulando] procedimentos que assegurem a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados” (Ibidem). Precisa, pois, transformar-se e ressignificar as suas práticas em um processo de reinvenção, inovação e qualificação do seu fazer no cotidiano educacional.

São essas práticas que veiculam a participação ativa da sociedade civil no gerenciamento das políticas públicas, propiciando o exercício da cidadania, do compartilhamento do poder e da responsabilidade social. É a força da gestão participativa que promove esse clima fraterno, dialógico e solidário, de companheirismo, comunhão e compromisso.

Nesse sentido, com base nos dados e na literatura, é possível afirmar ser a ingestão das políticas públicas que geram incapacidade e impossibilidade das escolas acompanharem as profundas mudanças ocorridas na sociedade. A escola real está se distanciando dessa instituição responsiva que “conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e ao mesmo tempo leva em consideração novas formas de ambiente social” (NONET; SELZNICK, s.d. apud BURGOS, 2012, p.1047). E assim, se mutila e se retrai, lacunando a sua essência nesse processo de formação cidadã. Materializa uma grande indiferença aos anseios, aos interesses e às necessidades primordiais dos nossos estudantes, alijando-os ainda mais dessa sociedade tão desigual e do mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Apesar dos avanços e das práticas gerenciais caminhando, ainda que lentamente, para a horizontalização, numa perspectiva de gestão social, infelizmente, a razão instrumental da gestão estratégica ainda está muito viva e direcionando as práticas gerenciais do cotidiano educacional. Com hierarquização da autoridade formal, monológica e individualista, centraliza e detém o poder de decisão, distanciando-se de um gerenciamento centrado na intersubjetividade da pessoa humana.

É ela, como ratificado por Tenório (1988 apud OLIVEIRA *et al*, 2011, p. 48), “o modelo gerencial presente por excelência nos sistemas-governo e sistemas-empresa”. A ação estratégica contrapõe-se, portanto, à gestão social que é comandada pela razão comunicativa, tão utopicamente desejada e perseguida por constituir-se em canal de expressão das demandas sociais, dos interesses e

necessidades da coletividade, orientando a gestão para a realização, para o atendimento, para a mudança, para o desenvolvimento e transformação social.

Segundo Mintzberg (s.d., p.200 apud MACHADO, 2013a, p.1), é preciso compreender que “gerentes de sucesso têm defeitos - todos temos defeitos - mas seus defeitos específicos não são fatais, pelo menos não nessas circunstâncias”. Nesse sentido, os gestores devem “refletir sobre o que fazem, sobre o que é e o que não é inerente ao seu trabalho, sobre sua aptidão e competência para realizá-lo e sobre como melhorar sua prática sem cair nas armadilhas de fracasso” (Ibidem, p. 5). Daí a necessidade, levantada na pesquisa, de uma clara definição de papéis do grupo gestor da Secretaria de Educação que compartilha o gerenciamento do Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco. Considere-se que,

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas (LÜCK, 2007, p.44).

Com os papéis claramente definidos, a distribuição do trabalho se dá mais harmonicamente em um planejamento equilibrado das atribuições, superando a fragmentação em um processo articulado e de conjunto no desempenho das funções, de forma mais consistente e interativa.

Nesse contexto, percebe-se o quanto esse grupo gestor ainda precisa aprender para ancorar a capacidade de gerenciar numa tríade conjugada pela ciência, pela arte e pela habilidade, em um total entrosamento e comunhão. É preciso ter claramente apreendido o entendimento desse conceito de gestão compartilhada que,

Já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p.37).

O comprometimento se firma exatamente pela estratégia do envolvimento e da participação, em total reconhecimento ao valor potencial de cada agente da mudança. Alarcão (2001, p.26) afirma que “uma organização [...] inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, [...] estará fadada ao insucesso”.

É no compartilhamento das tarefas, das atribuições, das responsabilidades e em um processo de cogestão, que o gestor sai do seu isolamento e ultrapassa a solidão.

Quando o exercício da função gestora se ancora no espírito de liderança que, segundo Mintzberg (2009, p.240 apud MACHADO, 2013b, p.2) “é conquistada, não ungida, [constituindo-se em] apenas uma parte do trabalho do gestor”, a participação, o envolvimento, o comprometimento e a responsabilização, de todos por tudo, são facilmente mobilizados. E, assim, uma verdadeira comunidade de atores trabalha coletivamente em prol de uma única causa: a significativa aprendizagem e a busca da qualidade, da educabilidade e da equidade.

Ainda, à luz de Mintzberg (Ibidem), “não existe a melhor maneira de gerenciar, tudo depende da situação”. Assim, gerenciar é aprendido, construído e consolidado no desempenho da função, na prática cotidiana, no contexto e na experiência alicerçada na conquista e na mobilização de todos os sujeitos.

É fato que com envolvimento e participação tudo fica mais fácil, e um processo dinâmico de pertencimento, colaboração e responsabilização torna-se possível, desde que o gestor mobilize a sua habilidade criadora e criativa, exercendo a sua liderança como a gestão praticada corretamente.

Dessa forma, a construção de um trabalho conjunto, alicerçado em compromissos comuns, é estratégia evocada, durante a pesquisa, nas múltiplas vozes das Gerências Regionais de Educação/Escolas, e que precisa ser reforçada no compartilhamento gerencial dessa política inovadora que se desenvolve no seio da educação pernambucana. Sobretudo, quando os reflexos dessa gestão compartilhada impactam diretamente nos processos de formação continuada, no suporte técnico prestado às instâncias regionais e locais e no monitoramento pedagógico das práticas escolares, como veremos a seguir.

2.1.2 Formação continuada, suporte técnico e monitoramento pedagógico: entre necessidades e possibilidades

Parte dos esforços da gestão dos sistemas de ensino deve ser concentrada e canalizada para um melhor desenvolvimento das práticas escolares. É nessas práticas e no lócus escolar que o processo de educação formal se consolida. Daí a

importância da formação continuada, cuja necessidade se fortalece quando se considera a compulsoriedade do constante aprendizado dada à inconclusão humana.

Segundo Freire (1987, p.72), o homem é “um ser inconcluso consciente de sua inconclusão e no permanente movimento de busca do ser mais”. Sabendo-se inacabado, o homem procura, sempre mais, saciar essa incompletude. Que a educação seja, pois, um fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do dever da realidade (Ibidem).

Nesse sentido, a “formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida” (MACIEL e NETO, 2004, p.19). Com essa compreensão, as Gerências Regionais, em sua maioria, apontam, nas respostas ao questionário, o quanto a formação continuada dos atores envolvidos na implementação da política deixa a desejar, tornando-se insatisfatória na medida em que também perde o fomento no decorrer dos anos.

Assim pensando, refletem o que está posto no desenho da política que atribui ao MEC e às Secretarias de Educação dos Estados a competência de promover reuniões técnicas e eventos de formação que contribuam “para a sustentabilidade do ProEMI, ampliação e aperfeiçoamento da dimensão pedagógica” (BRASIL, 2011, p.11). As Gerências Regionais também demonstram compreender a formação em serviço como responsabilidade social dos sistemas de ensino de qualificar gestão e docentes para um trabalho consciente, transformador e mais humano, possibilitando uma reflexão, redimensionamento e reconstrução das práticas educativas no interior e no cotidiano das escolas.

Para Freire (1996, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O momento da reflexão crítica sobre a prática é, pois, fundamental na formação permanente da gestão e da docência.

É fato, portanto, que o professor precisa compor-se:

Com a atualização permanente, porquanto, se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador (MACIEL e NETO, 2004, p.121).

Sabendo-se que o conhecimento é essa representação que passa por mudanças, aperfeiçoamentos, ampliações e retificações, necessário se faz um aperfeiçoamento profissional continuado, minimizando as lacunas da formação inicial, qualificando o professor para a compreensão da docência como um ato de

investigação e favorecendo a realização de um trabalho comprometido com a superação da ruptura entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a formação continuada é fundamental, reconhecendo-a como “legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar” (DELBONI, 2007, p.3). Em conformidade com a autora, também defendemos esse espaço/tempo de formação como forma de autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro, para que os sujeitos possam narrar em conjunto e não ser narrados/enquadrados pelo pensamento hegemônico.

Fomos e somos, muitas vezes, escanteados do processo de criação da nossa própria formação e de sermos reconhecidos como autores da nossa própria prática pedagógica. Assim, o processo de formação continuada deve possibilitar descobertas para além do instituído e proporcionar perceber tantas outras novas possibilidades que são produzidas no espaço educacional cotidiano.

Como espaço de trocas e reflexão, deve promover mudanças didático-pedagógicas que articulem teoria e prática, contribuir para a ressignificação da prática gestora, provocar transformações no ensino e ampliar a autonomia e a competência didático-pedagógica dos professores.

As bases para as políticas de formação de professores estão fornecidas e direcionadas, segundo Rheinheimer (2007), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que dedica o Título VI, artigos 61 a 67, aos profissionais da educação, demarcando três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para a formação de professores com vistas à atuação na educação básica; a pedagógica, reservada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser ofertada aos profissionais da educação dos variados níveis de ensino.

A autora ainda afirma que a LDBEN ressalta, no art. 61, inciso I, o papel da formação em serviço, mas sem definir procedimentos e princípios para a sua execução: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1997, p.41). A Lei esclarece, em seu art. 67, inciso II, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação e garantir-

lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (Ibidem, p.42).

Assim, concebe-se que a construção e apropriação teórica vivenciadas nas formações, inicial e em serviço, são basilares ao processo de ensino-aprendizagem, qualificando o professor para a compreensão da docência como um ato de investigação e favorecendo a realização de um trabalho comprometido com a superação da ruptura entre teoria e prática.

Nessa ótica, faz-se necessário, que momentos de estudo e de qualificação docente também tomem corpo nas políticas educacionais, reconhecendo que a prática educativa, quando identitária e inovadora, extrapola as quatro paredes de uma sala de aula e os muros da escola. Propicia experiências que articulem teoria e prática, compatíveis com as novas orientações curriculares e que favoreçam mudanças na prática pedagógica docente, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar e contextualizado às atuais demandas sociais.

Entretanto, apesar do aparato legal e das políticas educacionais preverem, nos seus desenhos, essa qualificação profissional, sabemos que no campo da prática sofrem diversas transformações, uma vez que, “na prática, quem ‘faz’ a política são os implementadores” (CONDÉ, 2010, p.15).

Segundo Mainardes (2006),

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ (MAINARDES, 2006, p.51-53).

É nessa interpretação e recriação das políticas, que sistemas de ensino e escolas fazem as suas adequações, adaptando-as às suas reais necessidades e condições. Sabe-se dos inúmeros desafios enfrentados pelos sistemas educacionais para a efetivação da formação continuada, haja vista a necessidade e importância do cumprimento dos dias letivos e da carga horária de estudos reservada aos estudantes, além da sobrecarga dos gestores e docentes na execução das atividades, no exercício das suas funções.

Dessa forma, compreendem-se as necessárias adaptações, sobretudo, no que se refere à efetivação de reuniões técnicas e momentos de estudo, desde que

assegurada uma plena compreensão da Política e dos seus fundamentos, enquanto pilares de sua eficácia e de sustentação do Programa.

Nesse sentido, tal sustentação é também balizada no suporte técnico e monitoramento das ações planejadas, mormente, no que se refere à efetivação da intervenção pedagógica.

Considerando que os dados levantados junto às Gerências Regionais/Escolas apontam lacunas e insatisfação quanto ao monitoramento pedagógico, é preciso entender o quanto esse acompanhamento *in loco* aproxima o setor administrativo das unidades escolares. É preciso compreender o quanto o monitoramento pedagógico “altera o modelo hierárquico de autoridade e institui uma nova forma de operar o sistema público de ensino, com decisões baseadas em informações seguras e confiáveis” (PERNAMBUCO, 2012, p.566).

De fato, é por ele que se tem a oportunidade de conhecer de perto tudo o que a escola faz, tornando a sua realidade visível, audível e quase palpável. É a partir desse acompanhamento sistemático que as intervenções se tornam possíveis, transcendendo meras constatações.

Mas, segundo Luck (2009, p.44-45), “a grande escassez de referências bibliográficas sobre monitoramento [...] em relação à educação brasileira é um indicador da desconsideração dessa fundamental dimensão da gestão educacional”. É importante entender que implementação bem sucedida sem monitoramento contínuo é praticamente impossível. Assim sendo, o monitoramento existe para garantir que a ação planejada/desenhada seja posta em prática e, se necessário, corrigida e/ou reorientada.

Entretanto, necessidades e possibilidades são caminhos muitas vezes controversos no âmbito da prática, acarretando determinadas fragilidades absorvidas pelas Gerências Regionais/Escolas que, em sua maioria, dizem sentir-se inseguras frente à condução do Programa em sua jurisdição, a partir do compartilhamento da gestão, no vértice central.

Na verdade, essa segurança fragilizada compromete o sentimento de satisfação. Essa é a lógica reafirmada pelos depoimentos que, de forma majoritária, também denunciam comprometimento na eficácia e eficiência das ações educacionais dessa política, com o passar dos anos, exigindo cada vez mais um maior acompanhamento da sua vivência no lócus escolar.

As limitações naturalmente impostas ao cenário da prática se intensificam com a gradativa ampliação da abrangência da política, ora esbarrando na adequação das propostas pedagógicas e administrativas dos dois programas, ora na insuficiência do recurso humano que, nesse caso, se materializa na figura do professor articulador.

Assegurado no desenho da política, esse profissional é garantido, efetivamente, de forma parcial, aqui representado pelo Educador de Apoio ou Coordenador de Curso que absorvem mais essa função, ou, na inexistência desses, por um professor com disponibilidade de tão somente 40h/a mensais.

Na visão da grande maioria dos gestores regionais, além dos conflitos naturalmente inerentes às duas propostas, não há tempo suficiente para uma articulação de qualidade, haja vista ser imperativo o acúmulo de funções pelos profissionais liberados que se defrontam com atribuições na docência ou de mediação pedagógica e/ou, ainda, de articulação das atividades do Programa.

E assim, os contornos no contexto da implementação da política, muito embora necessários e imperativos em face às limitações do cotidiano real, são também perceptíveis aos gestores centrais, conforme veremos a seguir.

2.2 O COMPARTILHAMENTO GERENCIAL NA ÓTICA DOS GESTORES CENTRAIS

Esse olhar nos foi apresentado por meio das entrevistas que, como dados qualitativos, podem preencher as lacunas advindas dos elementos quantitativos. Essas vozes dos quatro gestores centrais possibilitarão uma análise mais segura sobre o gerenciamento compartilhado da política, considerando-se que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil

obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.214).

Dessa forma, a análise e reflexão ficarão bem mais ricas e substanciadas na medida em que os dados estão sendo ampliados, apontando práticas, motivações, percepções subjetivas, olhares das duas Secretarias envolvidas na gestão, além de justificativas de ordem central.

Além disso, segundo Boni e Quaresma (2005, p.75), “a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas”, o quê, certamente, trará uma maior possibilidade de retratar a realidade desse compartilhamento no vértice do sistema.

Nessa escolha, considere-se, ainda, que entrevistas também são veículos possibilitadores de:

Uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Buscando essa ampliação, maior substância aos dados coletados e uma melhor compreensão das interações que se produzem nas instâncias dos gabinetes, as entrevistas foram realizadas com os dois Secretários Executivos das Secretarias que compartilham a gestão do ProEMI, além das duas Gerências Pedagógicas, vinculadas a essas Secretarias e que atuam mais diretamente na implementação do Programa.

Considerando os entraves próprios desse percurso metodológico da pesquisa, as entrevistas foram agendadas e reagendadas por diversos momentos para ajustar-se às agendas dessas autoridades e às suas reais disponibilidades de atendimento. E assim, uma delas foi realizada ainda em outubro de 2013 e as três restantes tão somente em março de 2014.

Nesse movimento buscou-se captar as razões, percepções formais e comportamento dos gestores centrais frente ao compartilhamento da gestão e como as propostas pedagógicas e administrativas dos dois Programas (PEI e ProEMI)

foram alinhadas. Procurou-se investigar suas reais compreensões quanto à organização da carga horária do professor articulador nos espaços escolares, além dos processos de formação continuada, suporte técnico e monitoramento pedagógico prestados às GREs e escolas. Instigou-se a percepção quanto à eficácia e à eficiência das ações do ProEMI, bem como a segurança e satisfação das gestões regional e escolar frente à condução desse Programa. Por mim suscitados, listaram efeitos positivos e/ou negativos acarretados pelo compartilhamento da gestão, no nível central, também apontando desafios e necessidades de melhoria na condução gerencial.

Como resposta aos reais motivos dessa gestão compartilhada, um dos entrevistados aponta a existência de:

‘Duas redes’ de ensino médio no estado (uma de ensino regular com jornada de 4 horas diárias e outra de ensino médio integral com escolas oferecendo jornada ampliada), desde 2008, quando, por meio da Lei Complementar 125, o ensino médio integral tornou-se política pública e passou a funcionar numa unidade administrativa desvinculada da unidade administrativa responsável pelo ensino médio regular (ENTREVISTADO A, 2014).

Comungando dessa mesma compreensão, outro gestor afirma ser a razão muito clara: “por determinação do Secretário de Educação, a coordenação do ProEMI foi delegada à SEDE, que já coordenara sua execução em escolas de ensino médio regular em anos anteriores” (ENTREVISTADO B, 2014). Percebe-se na fala dos entrevistados certa insatisfação no compartilhamento gerencial que parece se dar exclusivamente por força de circunstâncias adversas às reais pretensões.

Outros gestores, mais cordatos, refletem que toda mudança exige adaptação e que o processo às vezes é duro, mas sempre rico. Dessa forma, a parceria é vista “como indispensável para o bom andamento das atividades do Programa, no sentido de pactuar os encaminhamentos” (ENTREVISTADO C, 2014). Segundo o entrevistado D (2013), as duas Secretarias atuam na gestão administrativa e pedagógica, num movimento de esforço contínuo e articulador. Como se observa, os sentimentos aqui expressos refletem ânimo e energia para um compartilhamento de sucesso.

Sucesso que se buscou empreender já na adequação das propostas pedagógicas e administrativas dos dois Programas. O entrevistado D (2013) contesta e refuta o termo adequação, refletindo que “se trata mesmo de uma

complementação; um casamento que enriquece e complementa as duas propostas”. Em sua ótica, a proposta do “Programa de Educação Integral foi enriquecida com elementos de valorização da questão cultural que fortalece a formação do estudante na perspectiva da educação integral”. E, ao mesmo tempo, “o ProEMI foi qualificado com a garantia do professor de tempo integral, considerando ser a questão dos recursos humanos um dos grandes problemas enfrentados pelos Estados na implementação dos programas indutores do MEC” (ENTREVISTADO D, 2013).

Sua fala revela que o ProEMI traz a ideia, muito positiva, de um currículo integral, mas acarreta uma grande dificuldade na operacionalização dos recursos humanos, sob o ponto de vista de folha de pagamento e remuneração.

Ratificando a compreensão de algumas Gerências Regionais, na visão dos outros entrevistados, a adequação das duas propostas foi de fácil implementação por trazerem uma proposta curricular de tempo integral, carecendo tão somente de pequenos ajustes que integrem as orientações definidas pelos macrocampos propostos pelo ProEMI.

Confirmando os indícios apontados, antes e após a aplicação dos questionários, os entrevistados, unanimemente, afirmam a existência de um professor articulador em todas as escolas, seja na figura do Educador de Apoio ou Coordenador de curso acumulando as funções. Ou, na inexistência desse profissional, como assinala um dos entrevistados, “tem um professor efetivo do quadro docente da escola com 40 horas mensais para exercer o papel de articulador desse Projeto” (ENTREVISTADO A, 2014).

Como se vê, essa realidade é dissonante das orientações do MEC que previa, no desenho do ProEMI, um educador com 40 horas semanais, exclusivamente, para o exercício dessa função, em cada unidade escolar.

Mas, como disse o entrevistado D (2013), “um dos grandes desafios à implementação dos programas do MEC está exatamente na questão dos recursos humanos”, tendo cada estado da federação autonomia para dar o seu tom em conformidade com suas necessidades e limitações.

Além disso, um dos nossos gestores centrais diz que, embora seja importante esse profissional fazendo essa articulação das ações específicas, em sua percepção, para que o Programa continue dando certo e não se considerando um apêndice, “o articulador deve ser mesmo o Educador de Apoio ou a equipe

pedagógica da escola, que tem a competência de fazer essa articulação do currículo único, como um todo” (ENTREVISTADO D, 2013).

Para se imprimir qualidade nessa articulação, faz-se necessário, também, investir na formação dos seus executores. Entretanto, evidenciando desconhecer os anseios, expectativas e sentimentos das Gerências Regionais e escolas quanto à necessidade da formação continuada dos agentes diretos da implementação do Programa, alguns dos entrevistados parecem compreender que algumas reuniões técnicas anuais e atendimento individual às escolas que precisam são suficientes para contemplar essa demanda.

Assim, afirmam que em 2012 e em 2013 foram realizados dois encontros com os gestores das escolas para estudo da proposta pedagógica do Programa, também orientando-os quanto às questões da aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros, ainda reforçadas pelo suporte técnico.

Para o entrevistado D (2013), entretanto, “a formação vem acontecendo, mas não na frequência que se desejaria, considerando as inúmeras dificuldades de deslocamento e retirada desses sujeitos da escola em função do cumprimento da carga horária para os estudantes”. Em sua visão, “fazem-se necessárias formações mais frequentes e de forma descentralizada, sobretudo, para os gestores escolares”. Essa fala reflete uma compreensão mais sólida sobre a importância da formação em serviço enquanto processo de qualificação, escuta, palavra e partilhamento.

Processos esses também viáveis pelo monitoramento pedagógico que, segundo uma das Secretarias Executivas, é realizado bimestralmente. Outra diz fazê-lo em parceria com as GREs, onde a equipe central “vem acompanhando as ações e se colocando à disposição para qualquer necessidade” (ENTREVISTADO C, 2014). Além disso, ainda enfatiza que em cada Gerência Regional foi disponibilizado um técnico “para coordenar o Programa, esclarecer eventuais dúvidas e fornecer orientações complementares ao longo do ano” (Ibidem).

Nesse sentido, o entrevistado D (2013) também compreende a necessidade de envolver não apenas a coordenação/Comitê Estadual Gestor do Programa, mas toda equipe técnica central, regional e local nesse acompanhamento sistemático de todos os programas, projetos e ações desenvolvidos na escola, num total entrosamento de toda a Secretaria de Educação.

Entrosamento esse que, se bem consolidado, constitui-se em mecanismo de excelência para uma maior eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI,

assim já concebidas pelo entrevistado C (2014) que afirma convictamente essa pujança “em virtude dos resultados apresentados pelas escolas nos monitoramentos”. Enquanto o entrevistado D (2013) assinala que as ações “são eficientes, mas estão sendo construídas”, o entrevistado A (2014) pondera “ser muito cedo para qualquer afirmação baseada em dados concretos. Podemos, [disse ele], apenas ratificar nossa crença na melhoria da qualidade de ensino com a oferta de jornada ampliada de qualidade”.

Nessa mesma compreensão, o entrevistado B (2014) argumenta que “as ações propostas pelas escolas para o ProEMI apresentam uma grande diversidade, e a avaliação de sua eficácia e eficiência só poderá ser feita após a conclusão do projeto”. Essas falas revelam, portanto, certa divergência de opinião, levando a inferir que a Política vem se firmando e buscando conquistar o sucesso.

Igualmente divergente deu-se o depoimento quanto à segurança e à satisfação das GREs e escolas frente à condução das ações do Programa. Enquanto para uns o nível de segurança encontra-se em construção, apresentando-se de forma muito variada e inconstante, dando margens à insatisfação, para outro, apesar das dúvidas no momento da implementação, “todos vêm trabalhando e desenvolvendo a proposta da melhor forma possível, tecendo, inclusive, elogios à condução do processo” (ENTREVISTADO C, 2014).

Condução compartilhada acarretando efeitos diversos, também concebidos de formas diferentes. Ora traduzindo-se em “tranquilidade em face à condução e esclarecimentos por duas Secretarias” (ENTREVISTADO C, 2014), ora em “desencontro de informações, pois lá estão duas realidades de escola: a regular e a integral” (ENTREVISTADO A, 2014).

Entretanto, é nesse depoimento que se configura quão dissonantes estão as diferentes visões:

Esse compartilhamento da gestão, a nível central, não é muito fácil por tratar-se de escolas de ensino médio que vivenciam concepções pedagógicas diferentes e estão vinculadas a duas instâncias de decisão diferentes, sem clareza na definição de papéis de cada uma delas, inclusive com a coordenação oficial estar delegada ao ensino médio regular quando a maioria das escolas atendidas pelo ProEMI (304) serem escolas de ensino médio integral, semi-integral e técnico (ENTREVISTADO B, 2014).

Mas, como diz o entrevistado D (2013), o compartilhamento gerencial ainda está se firmando, “não é fácil, é processo, é construção, é revisão... Há embates e

divergências”. Daí se observa o quanto os dois mundos do Ensino Médio (regular e de Referência) estão distantes e divididos entre as duas Secretarias Executivas de Educação de Pernambuco, embora ambos trilhados em prol da melhoria da educação média pernambucana.

Vencer os embates, nesse compartilhamento gerencial, é o maior desafio, aliado a tantos outros apontados pelos gestores centrais que comungam e empoderam, de forma unânime, a articulação, o afinamento e alinhamento das orientações e das ações como eixos que vêm sendo perseguidos.

Vejam os depoimentos do entrevistado B (2014): “o maior desafio implica em definir coordenações diferenciadas: uma para as escolas regulares e outra para as escolas de ensino médio integral ou uma única coordenação para toda a rede de ensino médio”.

Na visão do entrevistado A (2014), “é muito difícil esse ‘compartilhamento da gestão’ sem igualdade de participação e de poder de deliberação [...]”. Em sua concepção, “deveria haver uma única coordenação, para evitar os possíveis desencontros de informações e de concepção pedagógica” (Ibidem). Esse depoimento deixa bem claro o quanto esse compartilhamento gerencial foge aos moldes de uma gestão compartilhada que tem como força motriz a equidade entre os agentes, a igualdade do poder e a unidade das orientações.

Nesse contexto, observa-se que os dilemas, aqui reafirmados nas falas dos gestores centrais, mas sempre previsíveis no palco da prática, demonstram que os atores ainda não se deram conta da necessidade de instrumentos que permitam a correção dos problemas da política no decurso da sua implementação.

Buscando, pois, potencializar os pontos fortes e minimizar as fragilidades da política ratificadas pela pesquisa, propõe-se, a seguir, ações interventivas no âmbito central, regional e local, cuja aprovação e efetivação dependem exclusivamente da Secretaria Estadual de Educação e Esportes.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA À GESTÃO DO ProEMI EM PERNAMBUCO

Esse capítulo, organizado em duas seções, dá materialidade à proposta de intervenção que ganha corpo a partir das fragilidades encontradas durante esse estudo, desenvolvido para analisar os reais efeitos, no âmbito regional e escolar, do compartilhamento da gestão do ProEMI, no vértice central da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

A primeira seção traz elencadas as propostas de intervenção a serem apresentadas diretamente à Secretaria Estadual de Educação e Esportes, com vistas ao aprimoramento e melhor desenvolvimento organizacional da política. E a segunda culmina essa análise, tecendo algumas considerações finais.

E assim, as principais descobertas, dificuldades e dilemas levantados pela pesquisa, no âmbito das Gerências Regionais/Escolas e da gestão do sistema, apontam caminhos possíveis de qualificação e fortalecimento do ProEMI, no espaço escolar.

A primeira e principal descoberta se reafirma, portanto, na importância da gestão do sistema à qualidade da política, no lócus da sua implementação. O sucesso da política é, pois, um reflexo dessa condução gerencial, da unidade, do alinhamento e consistência das orientações.

Além disso, também perpassa pela qualificação dos seus agentes, pela eficácia da assistência técnica e do monitoramento pedagógico das suas ações, pela habilidade no redirecionamento dos pontos restritivos, pela sensibilização e mobilização à adoção de práticas de excelência desenvolvidas em condições iguais.

As questões de investigação aqui apontadas têm origem na caracterização do caso, no Capítulo I, e nas respostas obtidas pela análise crítica condensada no segundo capítulo. Considerando-se, pois, as fragilidades reafirmadas na pesquisa e apontadas, dentre outras, pelo desencontro de informações e orientações, indefinição de papéis no compartilhamento da gestão, pouco fomento à qualificação dos agentes para melhor apropriação dos mecanismos da política, insuficiência do monitoramento pedagógico e do suporte técnico, as propostas de intervenção convergem para esses pontos.

Nesse sentido, cinco motes de ações interventivas comporão esse Plano de Ação Educacional (PAE): coordenação do Programa Ensino Médio Inovador por uma única Secretaria Executiva, reestruturação do Comitê Gestor Estadual do ProEMI, intensificação do monitoramento pedagógico e suporte técnico, ampliação dos momentos de estudo e reunião técnica, promoção do intercâmbio entre escolas do Ensino Médio Inovador oportunizando a troca de experiências e o desdobramento de boas práticas.

Acarretando ônus político, mas não demandando investimentos financeiros muito significativos, as ações interventivas, propostas no Plano de Ação Educacional (PAE), a seguir, podem ou não potencializar mecanismos de gestão compartilhada, ressignificando as formas de gerir o Programa Ensino Médio Inovador, no seu processo de implementação junto às Gerências Regionais de Educação e unidades escolares.

É importante afirmar que o PAE ora apresentado não se sustenta em qualquer pretensão de mudança no desenho da Política, mas tão somente em propostas de ações que, se levadas em consideração, podem ou não trazer contribuições significativas ao aprimoramento do Programa Ensino Médio Inovador e, conseqüentemente, à melhoria da educação média em Pernambuco.

3.1 INTERVENÇÃO NECESSÁRIA: PROPOSTAS DE FORTALECIMENTO DO ProEMI EM PERNAMBUCO

As dificuldades encontradas e que foram acentuadas com o compartilhamento gerencial têm uma ligação direta com a instância central que conta, em sua estrutura oficial, com duas Secretarias Executivas coordenando, isoladamente, as Políticas Públicas para o Ensino Médio. Nesse caso em análise, compartilham o gerenciamento do ProEMI sem muita articulação e de forma personalista, fortalecendo os problemas no âmbito regional e escolar e enfraquecendo o resultado da política.

Na verdade, acreditamos ser impossível, para um sistema de ensino, conduzir um mesmo trabalho em duas direções distintas quando se visa resultados significativos e conseqüentes, tanto para a gestão de forma ampla, quanto para a

escola, mas, sobretudo, quando se pensa na formação integral para a vida, desse indivíduo em formação.

Daí, a proposta interventiva primeira girar em torno da centralização da coordenação dessa Política na Secretaria Executiva de Educação Profissional, haja vista sua criação exclusiva para gerenciar a Política Estadual de Educação Integral, também absorvendo, hoje, o maior número de escolas envolvidas pelo ProEMI. Além disso, a concentração nessa única instituição possibilitará imprimir unidade às orientações e, conseqüentemente, uma maior facilidade no âmbito das decisões que se conflitam nesse compartilhamento gestor.

É significativo destacar que a referida intervenção não apresenta nenhum ônus financeiro e trâmites burocráticos. Sendo necessário, para tanto, que o Secretário de Educação atribua a competência na condução do ProEMI unicamente à essa Secretaria Executiva. Para a concentração da gestão, o ônus político, entretanto, é inevitável, constituindo-se em grande desafio e requerendo da pesquisadora maior habilidade e capacidade de persuasão, argumentação e convencimento na barganha dessa ação. Poder ameaçado, fatalmente instiga luta e disputa, carreando reação, resistência, insatisfação, desconforto e, conseqüentemente, tensões, embates e contestações.

O segundo desdobramento interventivo aqui proposto, e sem qualquer custo para o cofre público estadual, dar-se-á com a reestruturação do Comitê Estadual Gestor do ProEMI que carece tão somente de uma comunicação oficial, pelo Secretário de Educação, para o MEC/SEB. Essa reestruturação se traduz na ampliação da sua composição, aumentando o número de técnicos pedagógicos de 6 para 17 que, já desenvolvendo suas atividades de formação e monitoramento nas Gerências Regionais, seriam também responsáveis pelo acompanhamento sistemático dessa Política, em sua respectiva jurisdição.

Com efeito, essa redistribuição do recurso humano poderá assegurar uma assistência técnico-pedagógica mais eficaz junto à coordenação regional e às escolas, além de afiançar uma maior potencialização dos Relatórios Semestrais enviados ao Comitê Gestor, vistos como mero atendimento às exigências burocráticas. Compreendemos que esses documentos se configuram em excelentes instrumentos à retomada das ações, em virtude das informações substanciais que eles apresentam.

A intensificação do monitoramento pedagógico e do suporte técnico também é apontada nesse Plano de Ação como elemento significativo de qualificação da Política. Nessa perspectiva, sugerimos a sua efetivação por bimestre, pelos 17 componentes do Comitê Gestor Estadual, em sua respectiva GRE e jurisdição escolar. Entendemos que uma ação dessa natureza traz significativos ganhos para a escola, na medida em que ela será mais bem assistida em suas necessidades em menor intervalo de tempo entre esse acompanhamento *in loco*, tanto no que se refere às questões pedagógicas como nas administrativo-financeiras das ações da Política.

Vale lembrar que o custo com essa ação é calculado em diárias internas, num valor simbólico de apenas R\$ 54,00 (cinquenta e quatro reais) - de acordo com os instrumentos legais orçamentário-financeiros vigentes: Decreto nº 25.845 de 11.09.2003, D.O de 12.09.2003 e Portaria nº 125 de 26.07.2010, D.O de 27.07.2010, p.10 –, multiplicado pelos dias em que o técnico ficará fora do seu domicílio.

A ampliação dos momentos de estudo e reunião técnica consubstancia a quarta linha de ação do processo interventivo, pois acreditamos que esses momentos contribuem para dirimir dúvidas, redirecionar caminhos e qualificar a gestão escolar e articulação pedagógica para uma melhor condução das ações educativas inerentes aos macrocampos definidos pelo Programa.

Assim, propõe-se que esse momento seja efetivado bimestralmente, com realização de oficinas, estudo e discussões em pequenos grupos - de forma dinâmica, interativa e atrativa -, descentralizados e nucleados em cada GRE, e ministrado pela coordenação regional e representante do Comitê Gestor Estadual, responsável por seu acompanhamento.

Considerando-se a sua simultaneidade ao monitoramento pedagógico, reservando-se um dia no decorrer dessa mesma semana, essa ação dispense poucos gastos, voltados tão somente para o deslocamento (R\$10,00) e alimentação (R\$7,00) de cada um dos participantes, em conformidade com a legislação estadual orçamentário-financeira vigente: Decreto nº 20.394 de 13.03.1998, D.O 14.03.1998 e Portaria da Secretaria da Fazenda nº 101 de 03.04.1988, D.O de 04.04.1998, p.11-12.

Além desses quatro encontros ao longo do ano, reservados bimestralmente para estudo, discussões e tira-dúvidas, sugere-se a criação de um espaço virtual para interação entre o Comitê Gestor Estadual, gestão e coordenação regional,

gestão escolar e professores articuladores. Compreende-se que a realização de palestras, vídeo conferência e outros recursos interativos são capazes de contribuir no processo de consolidação do compartilhamento gerencial entre as Secretarias Executivas, colaborando, inclusive, para a unidade das propostas gerenciais e pedagógicas, embora respeitando as especificidades regionais de cada contexto. Essa seria uma ação que demanda custo relativo, tão somente à manutenção de uma rede lógica já existente, mas pouco assistida no âmbito das unidades escolares.

A quinta proposta traz em seu bojo a promoção do intercâmbio entre o universo das escolas do Ensino Médio Inovador. Essa troca se traduz, no âmbito virtual, cotidianamente, a partir do fortalecimento dos próprios *blogs* das escolas, já construídos desde 2012. Com esse propósito, cada escola do ProEMI alimentará seu *blog* com as atividades inovadoras desenvolvidas no cotidiano escolar, a partir dos Macrocampos adotados na implementação do seu Plano de Redesenho Curricular. E, numa dimensão presencial, através de mostras, fóruns e/ou atividades dessa natureza, realizadas semestralmente: em Recife, sediando, pela proximidade geográfica, as GREs e escolas da Capital e Região Metropolitana; em Caruaru (GREs e escolas do Litoral, Mata e Agreste) e Serra Talhada (GREs e escolas de todo o Sertão), nos Campi da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a qual mantemos parceria.

Esses dois momentos anuais serão representados pela gestão, professor articulador e três estudantes de cada uma das 315 escolas do ProEMI que socializarão, por meio de comunicação oral, pôsteres, painéis, mesas-redondas e oficinas, as suas vivências e experiências exitosas.

Os custos mais volumosos – com bolsa-capacitação (R\$ 35,00 participante - Decreto nº 20.394 de 13.03.1998, D.O 14.03.1998 e Portaria da Secretaria da Fazenda nº 101 de 03.04.1988, D.O de 04.04.1998, p.11-12) e passagens a serem calculadas em conformidade com os deslocamentos de cada município para o local sede - e os esforços empreendidos nessa ação serão compensados pelos resultados de sucesso. Pois, acreditamos na força desses eventos que oportunizam a socialização, a barganha de novas experiências e o desdobramento de boas práticas, inovadoras e estimulantes, ao âmbito da gestão, da coordenação pedagógica e da docência.

Quadro 3 – Resumo do PAE

AÇÃO	JUSTIFICATIVA	LOCAL	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	MÉTODO	CUSTOS R\$
Centralização da coordenação do ProEMI na Secretaria Executiva de Educação Profissional	Fortalecimento da Política, imprimindo unidade às orientações e maior facilidade no âmbito das decisões	Secretaria Estadual de Educação	Até o final de 2014	Secretário de Educação	Designação e atribuição da competência na condução do ProEMI unicamente à SEEP	Sem custos, nem trâmites burocráticos. Ônus político
Reestruturação do Comitê Estadual Gestor do ProEMI	Seguridade de assistência técnico-pedagógica mais eficaz junto à coordenação regional/escolas. Potencialização dos Relatórios Semestrais enviados pelas escolas	Secretaria Estadual de Educação MEC/SEB	Até o final de 2014	Secretário de Educação e Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio	Ampliação da sua composição, aumentando o número de técnicos pedagógicos de 6 para 17 e comunicando oficialmente ao MEC/SEB	Sem custos
Intensificação do monitoramento pedagógico e suporte técnico	Melhor assistência às GREs/escolas, em suas reais necessidades	GREs e Escolas	Durante a vigência do ProEMI, a partir de fevereiro/15	Técnicos Pedagógicos SEE/GREs	Realização bimestral nas 17 GREs/Escolas	54,00 X nº de técnicos X nº de dias no bimestre
Ampliação dos momentos de estudo e reunião técnica	Qualificação da gestão escolar e articulação pedagógica. Redirecionamento de ações/caminhos	GREs e Escolas Polos de nucleação	Durante a vigência do ProEMI, a partir de fevereiro/15	Secretaria de Educação Técnicos Pedagógicos SEE/GREs	Oficinas/estudo e discussões em pequenos grupos, de forma dinâmica, interativa e atraente	17,00 X nº de participantes, a cada bimestre

AÇÃO	JUSTIFICATIVA	LOCAL	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	MÉTODO	CUSTOS R\$
Criação de um espaço virtual para interação: Comitê Gestor, gestão e coordenação regional, gestão escolar e professores articuladores	Consolidação de unidade às orientações gerenciais, administrativas e pedagógicas	SEE GREs Escolas	Durante a vigência do ProEMI, a partir de fevereiro/15	Secretaria de Educação Técnicos Pedagógicos SEE/GREs Escolas	Realização de palestras, vídeo conferência e outros recursos interativos	Necessários à manutenção de uma rede lógica já existente
Promoção do intercâmbio entre escolas do Ensino Médio Inovador	Materialização de trocas de experiências e desdobramento de boas práticas	Escolas do ProEMI Campi da UFPE (Recife, Caruaru e Serra Talhada)	Durante a vigência do ProEMI, cotidianamente, a partir de fevereiro/15 Dois momentos anuais (um a cada semestre)	Secretaria de Educação GREs e Escolas	No âmbito virtual , alimentando os <i>blogs</i> das escolas com atividades inovadoras do cotidiano escolar. Numa dimensão presencial , através de mostras, fóruns e/ou atividades dessa natureza, realizadas semestralmente	Bolsa-capacitação (35,00 X nº participantes) e passagens calculadas em conformidade com os deslocamentos de cada município para o local do evento.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, resistências e dificuldades farão parte do caminho a ser trilhado em prol de uma efetiva implementação desse Plano de Ação Educacional que será entregue diretamente ao Secretário de Educação Dr. Ricardo Wanderley Dantas, apresentando os resultados da pesquisa e sensibilizando-o para a necessária e imediata intervenção à gestão e aos mecanismos de condução do ProEMI, em Pernambuco.

Nesse percurso, inúmeros desafios se interpõem, para além da questão financeira, exigindo da autora uma grande habilidade de mobilização e convencimento dos agentes diretos de coordenação do Programa – gestores centrais e colegas do Comitê Gestor Estadual -, conquistando adesão, compreensão, apoio e respaldo à essa proposta interventiva.

Proposta essa que reflete tão somente os resultados da pesquisa, reafirmando a compreensão do quanto o compartilhamento gerencial, no organismo central, está influenciando a implementação do Programa e impactando de forma restritiva o desenvolvimento das ações, no âmbito das escolas.

Reforçadas pelas múltiplas vozes, o desencontro de orientações, as carências e as lacunas na formação dos agentes de execução, no acompanhamento sistemático e no suporte técnico às escolas refletem diretamente na motivação, no comprometimento, na satisfação, na segurança e, conseqüentemente, na eficácia e eficiência das ações educacionais dessa Política nacional, de caráter tão inovador.

É fundamental que a gestão do sistema seja capaz de liderar os atores regionais e locais, sensibilizando-os para abraçar as inovações e qualificando-os para apreender e aplicar os instrumentos das mudanças. São eles os principais responsáveis pela implementação, mas não sozinhos pelo sucesso da política que depende de um conjunto de fatores estruturais possibilitadores da sua qualificação e êxito.

Além dessa confirmação, também foram constatados sentimentos de insatisfação no grupo gestor do topo piramidal que reconhecem e denunciam as dificuldades, os conflitos e os desafios enfrentados no exercício dessa gestão compartilhada que lhes foi delegada em circunstâncias antagônicas às suas

vontades. Nos depoimentos ouvidos, ficou claro, portanto, que a condução do processo é nada harmônica.

As conclusões apontadas a partir desse estudo podem estimular diferentes respostas de outros pesquisadores e gerar novos questionamentos. Dentre eles: Como o redesenho curricular do Programa Ensino Médio Inovador está contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco? Os resultados alcançados, no SAEPE, pelas escolas do ProEMI, têm influência direta das ações inerentes aos seus Macrocampos? Quais os reais sentimentos dos estudantes do Ensino Médio frente às ações do ProEMI? São eles hoje protagonistas do processo de construção do conhecimento, de suas habilidades e competências? Essa construção vem se consolidando de forma prazerosa, contextualizada e significativa? Qual é o perfil da gestão e professores articuladores das escolas do ProEMI? Quais mudanças significativas já são visíveis nas escolas que desenvolvem o Programa?

Essa investigação certamente nos trará uma maior dimensão do valor e do impacto desse Programa, de nível nacional, tão fortemente ancorado em bases sólidas de sustentação financeira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. **Na contramão do Ensino Médio Inovador**: Propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ag. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 out. 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, cap. 3 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 1997.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 206**, itens I a VII. Institui princípios imprescindíveis à expansão de oportunidades educacionais. **Art. 208**, item II. Estabelece a educação como dever do Estado, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. **Art. 5º**, item XXXIII. Legítima o direito de todos a receber informações dos órgãos públicos. **Art. 37**. Institui obediência aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. Ministério da Educação, 1989.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 04 de maio de 2011. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2011. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.pppg.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm#art2>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador** – Versões 2009, 2011 e 2012-2013. Disponíveis em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96, Art. 22**. Brasília/DF, 1997.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05 de maio de 2011.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Secretaria de educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 ag. 2013.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. **Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011.** Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011 – Anexo 1.** Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Alterada pela Resolução/CD/FNDE nº 9, de 23 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3490>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Série histórica de resultados do Ideb.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: out. 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, pp.1015 a 1054, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5461>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

CALLEGARI, Cesar. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 07 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2010. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 24 set. 2013.

CARDOSO, Jarbas José. **Gestão Compartilhada da Educação: a Experiência Catarinense**. Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/294/296>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=97&topic=2>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e vida: um guia para adolescente**. 2. ed. Belo Horizonte: O lutador, 2001.

CURY, C.R.J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul. 2002.

DELBONI, T. M. Z. G. F. **A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de construir-se como “comunidades interpretativas”**. In: Anais... 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar/UFPR. Nº 24, 2004, p.213-225. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lustosa de Educação**, 13, 2009. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1874>>. Acesso em: 25 ag. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”**. *Educ. Soc.*, vol. 25, n. 89, p.

1227-1249, Campinas/SP, set./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Selma. **Palestra: “Projeto Político Pedagógico e Projeto Curricular”**. XII Congresso Internacional de Tecnologia da Educação. Recife/PE, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01. Laboratório de Psicologia Ambiental. Brasília/DF: UnB, 2003. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em:
<<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HADDAD, Sérgio. **Artigo: Educação e exclusão no Brasil**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em:
<<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=114>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

LALLI, Viviane Senna. **O Programa Acelera Brasil**. 2000, p. 146. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em:
<<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=3157>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados**. Olinda: Livro rápido, 2011.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. *et al.* Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **O caminho para uma gestão eficaz**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013a. Disponível em:

<<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=90>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

_____. **A dinâmica do trabalho de gestão.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013b. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=91>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MACIEL, L. S. B; NETO, A. S. (Org.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:** Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 93 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de março de 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. Universidade do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.- abr., 2012. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 05 out., 2013.

OLIVEIRA, José Roberto de et al. **A gestão social no contexto do Programa Territórios da Cidadania:** os casos dos Municípios de Braga, Campo Novo e Coronel Bicaco – RS. APGS – Administração Pública e Gestão Social – ISSN 2175-5787. Viçosa, v. 3, n. 1, pp. 43-65, jan./mar. 2011. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Fabiana/Downloads/Oliveira_et_al_2011_Gestao_Social_e_casos_Municipios_RS_%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Fabiana/Downloads/Oliveira_et_al_2011_Gestao_Social_e_casos_Municipios_RS_%20(3).pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

PERNAMBUCO. Decreto nº 20.394 de 13.03.1998. Regulamenta o artigo VII da Lei 11.461 de 22.07.1997 que define valores de bolsa-capacitação para os servidores públicos do Estado. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, 14 mar.1998.

_____. Portaria/SF nº 101 de 03.04.1988. Fixa os valores de bolsa-capacitação para os servidores públicos do Estado. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, 04 abr. 1998, p. 11-12.

_____. Decreto nº 25.845 de 11.09.2003. Define os valores de diárias para os servidores públicos do Estado. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, 12 set. 2003.

_____. Portaria nº 125 de 26.07.2010. Faz alterações no Decreto nº 25.845 de 11.09.2003 que define diárias para os servidores públicos do Estado. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, 27 jul. 2010, p. 10.

_____. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

_____. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes de Ensino de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2008. 110p.

_____. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo I. Políticas Públicas para a Educação**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo VI. Gestão Financeira, Controle Social e a Transparência de Processos e Informações**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: PROGEPE – Módulo XII. Políticas de responsabilização Educacional**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares**. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012. 85p.

_____. Secretaria de Educação. Decreto nº 33.989, de 02 de outubro de 2009. Transfere, redenomina e aloca cargos comissionados e funções gratificadas que indica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo. Recife: 03 de outubro de 2009.

_____. Secretaria de Educação. Decreto nº 35.642, de 30 de setembro de 2010. Aprova o regulamento da Unidade de Coordenação do Programa de Educação Integral – UCP, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo. Recife: 1º de outubro de 2010.

_____. **Ideb e seus componentes: fluxo e aprendizado**. Evolução Ideb - Pernambuco. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/estado/117-pernambuco/ideb>>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. **Ideb PE**. Disponível em: <https://docs.google.com/a/caed.ufjf.br/file/d/0B_ZHni2vCHoWUmtEd3JKZnkxb2M/e dit>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. Programa de Modernização da Gestão. **Resultado do IDEPE**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação de pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

RHEINHEIMER, A. F. **Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições**. In: Anais... 30.^a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007.

VALLADARES, Lícia. Resenha: Os Dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 22 – N^o 63, 2005. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em:

<<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação – 2013



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, de de 2013.

De: Beatriz de Basto Teixeira (Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/UFJF)

Para:

Eu, Beatriz de Basto Teixeira, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional - oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho por meio desta, apresentar o(a) Sr(a).

como aluno(a) regularmente matriculado(a) no referido Programa. O(A) mestrando(a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações deste órgão para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,

Beatriz de Basto Teixeira
Vice-Coordenadora do PPGP

ANEXO B – Carta de Apresentação – 2014**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Juiz de Fora, de de 2014.

Para:

Eu, Marcos Tanure Sanábio, vice-coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho, por meio desta, apresentar o (a) Sr (a). como aluno (a) regularmente matriculado (a) no referido Programa. O (A) mestrando (a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, para tanto, necessitará de dados para dar prosseguimento a sua pesquisa.

Atenciosamente,

Marcos Tanure Sanabio
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rua Eugênio Nascimento, 620 – Bairro Dom Orione – Juiz de Fora/ MG - CEP 36038-330

contato@mestrado.caeduff.net

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Eu, _____, autorizo o uso dos dados da entrevista por mim concedida para a acadêmica MARIA MADALENA BARBOSA DE LIMA, no dia __/__/2013, com fins exclusivamente acadêmicos na pesquisa de sua dissertação de mestrado (**Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador, em Pernambuco**), no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública do CAEd/UFJF. Fica estabelecido que será preservada a minha identidade ao longo da exposição dos resultados dessa pesquisa.

Autorizo a gravação da entrevista:

- () sim
() não

Recife, ____ de outubro de 2013.

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os quatro Gestores Centrais

1. Quando se inicia o compartilhamento gerencial entre as duas Secretarias Executivas SEDE e SEEP/Gerências pedagógicas – GPEM e PEI? Qual a razão desse compartilhamento gerencial? Como se comportam as duas

Secretarias/Gerências frente à condução do compartilhamento da gestão do ProEMI?

2. Como se dá a adequação das propostas pedagógicas e administrativas, do ProEMI e do Programa de Educação Integral, em uma mesma escola?
3. Como você avalia a política de remuneração atribuída para a jornada ampliada exigida no ProEMI: Aos professores que atuam no Programa de Educação Integral e Semi-integral? Aos que atuam nas Escolas Técnicas? Aos que atuam no Ensino Médio dito “regular”?
4. Todas as Escolas que compõem o ProEMI contam com o professor articulador? Quem é ele? Como está organizada a sua carga horária? Há consonância com o Documento Orientador do MEC? Por quê?
5. A formação continuada vem sendo oferecida às equipes gestoras (GRE/Escolas), professores articuladores e professores mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos? De que forma? Em qual(is) momento(s)? Com qual frequência?
6. O suporte técnico está sendo assegurado às GREs e Escolas pela equipe central? E o Monitoramento Pedagógico vem sendo realizado? Com qual frequência? São satisfatórios?
7. Na sua ótica, as ações educacionais do ProEMI, hoje, são eficazes e eficientes? Por quê?
8. As gestões regional e escolar se sentem seguras frente à condução das ações do ProEMI, lá nos seus espaços? E o corpo docente? Por quê? Estão satisfeitos frente à condução dessas ações? Por quê?
9. Pode listar efeito(s) acarretado(s) por esse compartilhamento da gestão, a nível central, que você considera relevante destacar na implementação do ProEMI nos espaços escolares? Positivos? Negativos?
10. Quais os desafios desse compartilhamento da gestão do ProEMI, a nível central? Há necessidade de melhorar essa condução gerencial? Em quê? Como?

**APÊNDICE C – Questionário para as Gerências Regionais de Educação (GREs),
aplicado durante o mês de outubro de 2013**

Prezad@s gestores(as), chefias UDE e técnicos responsáveis pelo ProEMI,

A presente pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que ora curso, em Convênio firmado pela Secretaria Estadual de Educação e a UFJF/MG, tem como foco o compartilhamento da gestão do Programa Ensino Médio Inovador entre a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), através da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM) e a Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), por meio da coordenação do Programa de Educação Integral.

Assim, sua participação, atenta e empenhada, será muito importante para que as perspectivas e angústias revistam-se de relevância ainda maior. Dessa forma, o resultado dessa pesquisa irá gerar um plano de ação com propostas interventivas dos aspectos pouco satisfatórios e/ou improdutivos.

Para tanto, basta apenas assinalar com um X os itens que, efetivamente, correspondem, segundo sua percepção, **aos efeitos do compartilhamento da gestão do ProEMI**, na implementação pelas unidades escolares de sua jurisdição. Assumo, portanto, o compromisso de utilizar os dados para a pesquisa mantendo a sua identidade em sigilo absoluto.

Solicitando toda atenção e empenho na resposta a esse questionário - juntamente com os gestores escolares -, com devolução para esse mesmo e-mail <lenabl4@yahoo.com.br>, com a maior brevidade possível (o desejável é que me envie **até o dia 11 de outubro**), cordialmente agradeço a colaboração, enviando em anexo, a Carta de Apresentação da Coordenação do Programa.

Madalena Barbosa

GRE: _____

MUNICÍPIO: _____

Quais os efeitos do compartilhamento da gestão, pelas duas Secretarias Executivas (SEDE/GPEM e SEEP/Coordenação do Programa de Educação Integral), na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador, a partir de 2012?

1. Quanto à abrangência, pode-se afirmar que:

1.1 Hoje, um maior número de estudantes podem usufruir da gradativa ampliação da jornada de estudo e das ações pedagógicas interventivas e inovadoras, suscitadas pelo Macrocampos e focados na melhoria significativa do processo ensino-aprendizagem.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

1.2 As ações pedagógicas ainda precisam ser melhor definidas para que haja um maior aproveitamento da jornada de estudos, com foco nos Macrocampos obrigatórios e optativos.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

1.3 O foco nos Macrocampos não se reflete em ações pedagógicas alternativas, com reflexos significativos na relação ensino/aprendizagem:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

2. Em relação à satisfação dos professores quanto à diferença de remuneração atribuída para a jornada ampliada:

2.1 O compartilhamento da gestão reduziu significativamente os conflitos, a insegurança e a insatisfação dos professores, em termos salariais, em relação ao ProEMI 2010 e 2011.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

2.2 A remuneração dos professores atuantes no Programa de Tempo Integral precisa de um maior incremento para, assim, constituir-se em fator de relevância à implementação do ProEMI, hoje consolidada, em sua quase totalidade, no universo das 278 escolas jurisdicionadas à SEEP (260 do PTI e 18 Técnicas).

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

2.3 A diferença salarial entre os professores do Ensino Médio “regular” e os que atuam no Programa de Tempo Integral não se constitui em fator de relevância para a execução do ProEMI.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

3. Quanto ao compartilhamento da gestão do ProEMI entre as duas Secretarias Executivas (SEDE/GPEM e SEEP/Programa de Educação Integral):

3.1 Agora, as orientações são mais claras e não apresentam conflitos.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

3.2 Há clara definição dos papéis de cada Secretaria/Gerência no compartilhamento da gestão do ProEMI.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

3.3 O compartilhamento gerencial não unificou as orientações da equipe central às escolas do ProEMI.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

3.4 O compartilhamento gerencial foi positivo, mas ainda há distorções nas orientações da equipe central.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

3.5 O compartilhamento da gestão, na operacionalização do ProEMI, traria mais aproveitamento caso fosse conduzido de forma mais democrática.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

4. Quanto às propostas pedagógicas e administrativas do ProEMI e do Programa de Educação Integral:

4.1 A adequação entre as propostas pedagógicas e administrativas foi facilmente implementada.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

4.2 Há conflitos entre as propostas pedagógicas e administrativas dos dois programas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

5. Você observa disponibilidade de tempo suficiente para atuação do professor articulador?

- Sim
- Não
- Em parte. Por quê? _____

6. A carga horária do professor articulador é disponibilizada em consonância com o Documento Orientador do MEC?

Sim

Não

Em parte. Por quê? _____

7. Quanto à formação continuada das equipes gestoras (GRE/Escolas), dos professores articuladores e dos mediadores das atividades inerentes aos Macrocampos:

7.1 Em 2010

A formação continuada foi bem fomentada, tornando-se satisfatória.

A formação continuada foi bem fomentada, porém insatisfatória.

Não houve fomento à formação continuada.

7.2 Em 2011

A formação continuada foi bem fomentada, tornando-se satisfatória.

A formação continuada foi bem fomentada, porém insatisfatória.

Não houve fomento à formação continuada.

7.3 Desde 2012, com o compartilhamento gerencial

A formação continuada foi bem fomentada, tornando-se satisfatória.

A formação continuada foi bem fomentada, porém insatisfatória.

Não houve fomento à formação continuada.

8. Após o compartilhamento da gestão, você observa que o suporte técnico oferecido às GREs e Escolas pela equipe central é:

Totalmente satisfatório

Satisfatório

Pouco satisfatório

Insatisfatório

Totalmente insatisfatório

Inexistente

9. Após o compartilhamento da gestão, você observa que o Monitoramento Pedagógico pela equipe central é:

- Totalmente satisfatório
- Satisfatório
- Pouco satisfatório
- Insatisfatório
- Totalmente insatisfatório
- Inexistente

10. Quanto à eficácia e eficiência das ações educacionais do ProEMI, é possível afirmar que:

10.1 Em 2010

- Foram eficazes e eficientes.
- Apresentaram avanços, porém insuficientes.
- Ficou muito a desejar.

10.2 Em 2011

- Foram eficazes e eficientes.
- Apresentaram avanços, porém insuficientes.
- Ficou muito a desejar.

10.3 Desde 2012, face ao compartilhamento da gestão.

- Foram eficazes e eficientes.
- Apresentaram avanços, porém insuficientes.
- Ficou muito a desejar.

11. Em relação à segurança da gestão regional/escolar, frente às ações do ProEMI:

11.1 Fortalece-se no compartilhamento gerencial, a partir de 2012.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

11.2 Fragiliza-se no compartilhamento gerencial, a partir de 2012.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

11.3 O compartilhamento gerencial, a nível central, não imputa qualquer influência à segurança da gestão regional/escolar.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

12. Em relação à satisfação da gestão regional/escolar, frente às ações do ProEMI:

12.1 Fortalece-se no compartilhamento da gestão central, a partir de 2012.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

12.2 Fragiliza-se no compartilhamento da gestão central, a partir de 2012.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

12.3 O compartilhamento gerencial, a nível central, não imputa qualquer influência à satisfação da gestão regional/escolar.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

Em, ____/_____/2013.