

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELIZABETH OLIVEIRA DE MEDEIROS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: ÊXITOS E DESAFIOS**

JUIZ DE FORA
2016

ELIZABETH OLIVEIRA DE MEDEIROS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: ÊXITOS E DESAFIOS**

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

JUIZ DE FORA

2016

ELIZABETH OLIVEIRA DE MEDEIROS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: ÊXITOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 31 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert (Orientador)

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

Profa. Dra. Fernanda Henriques Dias

Dedico este trabalho aos meus pais, Haroldo de Medeiros e Elaine Margarida Oliveira de Medeiros (*in memoriam*), expressões máximas de amor que conheço na vida. Pessoas responsáveis pela minha formação e por eu ser quem sou, exemplos de vida e de conduta. Pelos finais de semana que abriram mão de estar comigo, a minha gratidão e admiração. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, que, nas horas certas, agiram para renovar, consolar e fortalecer a minha fé.

À minha família de sangue e de coração, por terem me ouvido, durante estes dois anos, falar infinitamente do mestrado, nas pessoas dos meus irmãos e irmãs: Haroldo, Eliane, Eleni e Heraldo.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela compreensão, visto que abriram mão de muitos momentos juntos, em função de respeitarem meu tempo e por me terem como exemplo profissional, na pessoa de João Victor Fidelis de Medeiros.

Aos amados irmãos na fé, por entenderem minhas ausências e pelas orações que me sustentaram, na pessoa da minha amiga Naure Andreia Reinaux Porto.

À Secretaria Municipal de Educação do Recife, por firmarem o primeiro convênio de Curso de Mestrado da história dessa secretaria, na pessoa do Prof. Rogério Moraes, Secretário Executivo de Gestão Pedagógica, pela confiança em mim depositada durante a minha permanência na Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na pessoa do Prof. Dr. Luís Antônio Fajardo Pontes, exemplo de professor, que não se deixou cristalizar pelo conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert, pelas palavras de incentivo e apoio, no momento mais difícil da qualificação, e aos demais membros da Banca de Qualificação e Defesa.

Aos Tutores, que orientaram diretamente a elaboração desta dissertação em especial à Priscila Campos Cunha e ao Wallace Andrioli Guedes, os quais me acalmavam nas minhas constantes angústias e ansiedades.

À Equipe dos Agentes de Suportes Acadêmicos, que durante todo o percurso esteve próxima, estimulando, buscando, apoiando, orientando, nas pessoas de Márcio Fagundes Alves e Valéria Alves Guimarães.

Aos meus colegas de curso, que a vida aproximou e transformou em amigos-irmãos: Abner Nunes Emerich de Paula, Anna Cecília Assis Mendonça, Denio Menezes da Silva e Francisca Eudeilane da Silva Pereira.

A todos os colegas da Turma de 2014, nas pessoas de meus colegas da Turma B: Abner, Alcinete, Amim, Aneloria, Anna Cecilia, Carla, Conceição, Cristiana,

Dulcimaria, Edinilson, Elionay, Eudeilane, Frank, Giovanna, Irene, Ivanildo, João Libânio, Juarez, Jucilene, Júlio, Marjory, Marlene, Mirley, Moacyr, Ronny, Rosana, Sidney, Sueanne, Wagner e também à Marcelle, na certeza de que a distância jamais nos fará esquecer uns dos outros.

Aos meus conterrâneos colegas de Secretaria, na pessoa de Sandra Serralva Rodrigues de Macedo, grande companheira em todo tempo e o tempo todo.

A todas as equipes das cinco escolas que formam o Pmei, meu laboratório de pesquisa e desenvolvimento pessoal, nas pessoas dos seus diretores escolares: Josinere Soares da Silva, Gleicy Quirino da Silva, Rosana Correa, Marília Oliveira Silva e Joseneide Matias de Freitas.

Às colegas de trabalho Fernanda Andrade e Márcia Nogueira, pelas constantes escutas, leituras e orientações, durante os momentos de maiores dificuldades no percurso da escrita.

Às pessoas que sabem porque estão aqui: Prof. André Bochetti, Elia Maçaira, Prof. Jader Janer, Prof. João Francisco de Souza (*in memoriam*), José Antônio Leite, Márcia Slemmer, Noeme Medeiros e Silvia Donnini.

Aos meus alunos, que, durante estes 28 anos de docência, me desafiaram constantemente e contribuíram para que eu me apaixonasse cada vez mais pela minha profissão.

A todos aqueles que se fizeram presentes em minha caminhada, que me influenciaram direta ou indiretamente durante estes 52 anos de vida.

Se na verdade não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Foi por escolha.

(Paulo Freire, 2000, grifo nosso)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute a política de educação integral oferecida em escolas de tempo integral pela Prefeitura do Recife aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e tem como principal objetivo analisar o processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs), à luz do tripé fundante dos processos de implementação da educação integral, defendido por Pergorer (2014) e Guedes (2015), formado pelo tempo, pelo currículo e pelos espaços, com o suporte dos fundamentos do Ciclo de Políticas, na perspectiva de averiguar quais os principais entraves encontrados no caminho da sua efetivação. Por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, as fontes utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foram a pesquisa bibliográfica e documental, que subsidiou a escrita do percurso histórico da educação integral no Brasil e as concepções assumidas pelo programa na cidade de Recife, as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores, todos lotados nas escolas desde o início do programa. Por meio desses instrumentos, foi possível uma imersão no cotidiano das escolas, que viabilizou a percepção de como os executores materializavam os textos orientadores do programa. A partir da análise dos dados, detectamos alguns entraves com relação ao entendimento dos principais conceitos do programa, o que resulta em uma fragmentação pedagógica e sérias dificuldades com a infraestrutura. Nesse contexto, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado a partir de três eixos: da ampliação do tempo, da organização curricular e da otimização dos espaços, fundamentado na gestão compartilhada de todos os envolvidos com esta demanda, a partir da composição de um Arranjo Educativo Local (AEL), no entendimento de que essas ações não resolverão todos os problemas enfrentados pelas escolas, e sim que, durante a sua implementação, serão acompanhadas e avaliadas para que sejam adequadas ou substituídas quando necessário. Ciente de que esta pesquisa tem uma relevância para a história da educação municipal do Recife, esperamos que fomenta novas pesquisas na área da educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Tempo Integral; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work was developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP), of the Public Policy Education Evaluation Center from Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case study discusses the integral education policy offered at full-time schools by Recife City Hall to students Teaching Elementary Final Years and has as main objective to analyze the implementation process of the Municipal Program of Integral Education (Pmei) and the organization of Municipal Schools Full-time (EMTIs) in the light of the foundational tripod of the implementation process of integral education, advocated by Pergorer (2014) and Guedes (2015), formed by the time, the curriculum and spaces, with the support of the foundations of Cycle Policies with a view to ascertain what are the main obstacles encountered on the way of its realization. Through a qualitative research approach, the sources used for the research development were the bibliographical and documentary research, which supported the writing of the historical path of integral education in Brazil and the views taken by the program in the Recife city, participating observations and semi-structured interviews conducted with directors, coordinators and teachers, all crowded in schools since the program began. By these instruments, an immersion in the daily life of schools was possible that enabled the perception of how the performers materialize the guiding text of the program. From the data analysis, we found some obstacles regarding the understanding of the key concepts of the program, resulting in a pedagogical fragmentation and serious problems with the infrastructure. In this context, we present an Educational Action Plan (PAE), structured on three axes: the extension of time, curriculum organization and optimization of spaces, based on the shared management of all involved with this demand from the composition of an Educational Local Arrangement (AEL), on the understanding that these actions will not solve all the problems faced by schools, but that during its implementation will be monitored and evaluated, to be appropriate or replaced when necessary. Aware that this research has relevance to the history of Recife municipal education, we expect to foster new research in integral education.

Keywords: Integral Education; Full-time; Public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caic	Centro Integrados de Apoio a Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CEU	Centro Educacional Unificado
Ciac	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Ciep	Centro Integrado de Educação Público
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EMTI	Escola Municipal em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pmei	Programa Municipal de Educação Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeti	Projeto Escola de Tempo Integral
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seplag	Secretaria de Planejamento e Gestão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elementos críticos do caso de gestão	43
Quadro 2	Distinção entre políticas de estado e políticas de governo	50
Quadro 3	Contextos do ciclo de políticas públicas x estágios de desenvolvimento.....	52
Quadro 4	Quadro demonstrativo número de entrevistados por segmentos	67
Quadro 5	Esquema de identificação das escolas e segmentos entrevistados	68
Quadro 6	Perfil dos entrevistados	71
Quadro 7	Quadro comparativo dos elementos críticos e o contexto atual	97
Quadro 8	Consolidação dos entraves – categoria: ampliação do tempo	103
Quadro 9	Desenvolvimento das ações do eixo ampliação do tempo	104
Quadro 10	Consolidação dos entraves – categoria: organização curricular	107
Quadro 11	Desenvolvimento das ações do eixo organização curricular	108
Quadro 12	Consolidação dos entraves – categoria: otimização dos espaços ...	110
Quadro 13	Desenvolvimento das ações do eixo otimização dos espaços	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo do Ideb 2009, 2011 e 2013: Brasil e o município de Recife	30
Tabela 2	Resultado da Prova Brasil Recife/2013 – Percentual de alunos por nível de proficiência	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL DE RECIFE: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES.....	18
1.1 O contexto nacional.....	18
1.2 Fundamentação legal	22
1.3 A educação integral na cidade do Recife	28
1.3.1 O Programa Municipal de Educação Integral do Recife	32
1.3.2 Organização das Escolas Municipais em Tempo Integral	35
1.3.3 A Organização curricular	38
1.3.4 O tempo e os espaços	40
1.4 Cenário atual: caracterizando as escolas e destacando os elementos	41
2 O PMEI DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS EXECUTORES	46
2.1 O direito social à educação e às políticas públicas	47
2.2 Educação integral versus educação em tempo integral	54
2.3 Delineamento metodológico	61
2.4 Das concepções à ação	69
2.4.1 Da concepção de ampliação do tempo	76
2.4.2 Da concepção da organização curricular	81
2.4.3 Da concepção de organização dos espaços	90
2.5 Refletindo sobre as concepções	95
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	99
3.1 Desenvolvimento das ações	103
3.1.1 Ações do eixo ampliação do tempo	103
3.1.2 Ações do eixo organização curricular	107
3.1.3 Ações do eixo otimização dos espaços	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	120
APÊNDICES	140

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 2010 a 2014, o crescimento das matrículas da educação em tempo integral tem sido exponencial em todo Brasil. Segundo dados do Censo Escolar em 2011, o percentual de escolas públicas que funcionavam com pelo menos 7 horas de atividades pedagógicas era de 26,1%, sendo que, em 2014, esse número já chegou a 42% das escolas públicas da educação básica, o que significa dizer que 4,4 milhões de estudantes são atendidos em escolas de tempo integral.

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, essa experiência data de 2004, com a oferta de educação em tempo integral para cinco escolas em turmas do ensino fundamental – anos iniciais. No ano de 2011, mais uma escola foi integrada a esse grupo, com um diferencial: era uma escola de anos finais.

As escolas eram organizadas em dois turnos: pela manhã, eram trabalhados os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum; e, à tarde, as oficinas do Programa Mais Educação¹, com dois professores dividindo a mesma turma, sendo um pela manhã e outro à tarde.

Em fevereiro de 2014, mediante decreto do Prefeito, foi criado o Programa Municipal de Educação Integral (Pmei). O programa se iniciou com cinco escolas do ensino fundamental anos finais e com a proposta de implantação gradativa para as demais escolas. Da primeira iniciativa, migraram duas escolas para o atual programa, uma vez que estas tinham turmas de anos finais e passaram a ser denominadas de Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI).

As Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs) foram concebidas a partir de uma nova organização escolar, de turno único, com professores regentes com 40 horas/aula semanais em regime de dedicação diurna exclusiva, com uma matriz curricular composta pelos componentes curriculares obrigatórios, pela Parte Diversificada e pelas Atividades Complementares, distribuídas em oito aulas diárias, e um modelo administrativo com foco em resultados e uma gestão de excelência.

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 set. 2015.

Toda política, ao ser implementada, guarda uma distância entre o proposto, o planejado e o que, de fato, está sendo executado, ou melhor, o que é possível e viável de ser realizado. Segundo relatórios da Secretaria de Educação, com as escolas integrais de Recife, não foi diferente: problemas com infraestrutura física, com quadro de pessoal, com a concepção pedagógica do programa, provisão de serviços, o não engajamento de toda equipe da Secretaria de Educação, bem como a falta de uma equipe dedicada para a execução e o acompanhamento são apontados como fatores que dificultaram o processo de implementação do Pmei.

Para melhor compreender o contexto das EMTIs, e considerando que a autora deste trabalho acompanhou diretamente o processo de organização e concepção do programa, inicialmente como membro do Comitê Assessor do Gabinete da Secretaria de Educação, depois como Gerente Geral de Educação Integral e atualmente como professora em função técnica pedagógica da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, a questão que norteia este estudo é: **quais são os entraves encontrados na implementação da política de educação integral na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER)?** Ademais, o presente estudo tem como principal objetivo analisar o processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs) à luz do tripé fundante dos processos de implantação da educação integral, defendido por Pergorer (2014) e Guedes (2015), formado pelo tempo, currículo e espaços, com o suporte dos fundamentos do Ciclo de Políticas.

Para tanto, tomamos como referenciais teóricos os fundamentos de Pessoa (2011) e Comparato (2010), cujas ideias se encontram na articulação da educação como direito social e fundamental, e os postulados de Azevedo (2013), Dias (2012), Mainardes (2006), Condé (2012) e Secchi (2013) na distinção de políticas públicas de política de governo e na importância da elaboração das políticas públicas educacionais como uma das estratégias para a garantia do direito a uma educação de qualidade.

No tocante à concepção de educação integral e aos processos de implantação e implementação da educação integral em tempo integral, utilizamos os fundamentos de Guedes (2015), Pegorer (2014), Gadotti (2009), Cavaliere (2002, 2009 e 2010) e Paro (1988), uma vez que tratam da temática, consubstanciando a distinção entre educação integral e tempo integral, bem como fazem uma

abordagem histórica crítica da trajetória dos movimentos educacionais no Brasil para implantarem e implementarem programas que ofereçam educação integral em escolas de tempo integral.

Dessa forma, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o cenário nacional, com os marcos legais que consolidam a educação integral enquanto política pública para educação brasileira, passando pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. A partir dessa apresentação, descrevemos o contexto político que, ao longo da história, permeou a oferta da educação integral no Brasil, com destaque para o Programa Mais Educação, programa de fomento do Governo Federal, e a implantação da política de educação integral.

A partir daí, expomos o contexto local, isto é, como a educação integral vem sendo desenvolvida na Rede Municipal de Ensino do Recife, resgatando aspectos importantes da primeira experiência e do atual Programa Municipal de Educação Integral, criado em 2014, seus princípios norteadores, a organização das escolas e como se estabeleceram os diálogos entre os atores envolvidos com essa política: secretaria e escolas, com seus respectivos públicos.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a abordagem do tema, iniciando com a distinção de dois conceitos fundamentais, quando pretendemos pensar a educação integral enquanto política educacional e como mecanismo da garantia do direito à educação: os conceitos de política pública e educação integral, fazendo a distinção entre política pública, política de Estado e política de governo e educação integral e educação em tempo integral.

Nesse capítulo, ainda apresentamos a análise dos dados da pesquisa de campo, que são categorizados com base nos três eixos que formam o tripé de implantação da educação integral, apresentado por Pegorer (2014) e Guedes (2015): o tempo, o currículo e os espaços. A partir daí, elencamos os principais entraves enfrentados durante o processo de implementação do Pmei, tanto no nível da Secretaria de Educação como das escolas.

Considerando que os principais entraves estão relacionados ao entendimento da concepção pedagógica do programa, o que incide diretamente na organização da

escola e sob a prática docente, e também com relação aos serviços de apoio e à infraestrutura, no terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção, como Plano de Ação Educacional (PAE).

As principais ações propostas no PAE serão desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação, na perspectiva de garantir uma gestão colegiada mudando a forma de diálogo, com os executores da política. São elas: a criação do programa através de lei municipal, a instalação do fórum permanente de educação integral, a instituição de um programa de formação continuada e a elaboração das diretrizes curriculares para a educação integral.

Para tanto, no trabalho de pesquisa de campo, utilizamos os fundamentos da pesquisa qualitativa, com suporte da pesquisa documental, que viabilizou o resgate histórico da educação integral no Brasil e também o entendimento sobre a concepção pedagógica e de gestão do programa. A observação participante, realizada em dois dias em cada escola, efetivou-se na perspectiva de captar o sentido, o significado e o entendimento que são atribuídos às ações desenvolvidas no cotidiano das cinco escolas que iniciaram o programa. Ademais, fizemos as entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro diretores, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos e dois professores, todos que estavam presentes desde o início do programa. As entrevistas foram importantes porque serviram para esclarecer algumas questões sobre a concepção de educação integral, a distinção de tempo integral, e, principalmente, para que os executores destacassem os principais entraves para execução do programa, considerando os eixos norteadores do tempo, currículo e espaços.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL DE RECIFE: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIA DE DIREITOS E OPORTUNIDADES

Neste capítulo, apresentamos o cenário nacional da educação integral, com os marcos legais que a consolidam enquanto política pública para educação brasileira, passando pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, descrevendo o contexto político, que ao longo da história, permeou a oferta da educação integral no Brasil.

A partir daí, descrevemos o contexto local: como a educação integral vem se desenvolvendo na Rede Municipal de Ensino do Recife, resgatando aspectos importantes da primeira iniciativa e o atual Programa Municipal de Educação Integral (Pmei), criado em 2014, seus princípios norteadores, a organização das escolas, como se estabeleceram os diálogos entre os atores envolvidos com a implementação dessa política e a caracterização das cinco escolas que compõem o programa.

1.1 O contexto nacional

A temática da educação integral não entrou na agenda da educação nacional, como muitos pensam, a partir da década de 1990. De acordo com relato histórico feito por Gadotti (2009) e Pegorer (2014), há pelo menos 90 anos se vem tentando implantar esse modelo de ensino no Brasil. Países desenvolvidos há muito tempo não só já deram conta de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, como também mudaram a concepção de educação, na perspectiva de desenvolverem uma educação de fato integral.

Segundo Pegorer (2014, p. 21), dentre os países em desenvolvimento na América Latina, o Brasil é um dos últimos a trazer para a pauta das políticas públicas educacionais tal agenda, mesmo que esta seja recorrente do Movimento Escola Nova, tornando-se amplamente conhecida após a divulgação do Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova², liderado pelo professor Anísio Teixeira, que sofreu forte influência do Movimento Ação Integralista Brasileira (1930).

Segundo Cavaliere (2010, p. 249), para a Ação Integralista Brasileira,

[...] a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (CAVALIERE, 2010, p.249).

Segundo Simões e Goellner (2012, p. 3), a concepção de educação integral desenvolvida durante a Ação Integralista Brasileira era permeada por um sentimento de patriotismo e de fidelidade nacional. A educação integral defendida pelo movimento era de uma educação que tinha como objetivo a formação de “[...] soldados integrais: forte no físico, culto de cérebro e grande de alma”, tendo como base *a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina*.

De acordo com os autores, essa concepção, que se opõe claramente à ideia que inspirou e inspira as atuais concepções de educação integral, foi marcada por uma educação extremamente rígida, autoritária, pautada por relações de submissão e obediência, na qual a instrução tinha fundamentos paramilitares e de formação de milícias, com fundamentos políticos conservadores.

Como relata Cavaliere (2010), a primeira vivência brasileira de educação integral sistematizada foi coordenada por Anísio Teixeira e aconteceu com a implantação da Escola Parque (1950), em Salvador, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que atendia a crianças das séries iniciais e incluía, em sua rotina, ações de socialização com vistas a materializar a visão ampla de atendimento à globalidade da pessoa humana. Foi, de fato, o local onde Anísio

² O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Foi redigido por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais, dentre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política, resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. (Coleção Educadora do MEC – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – domínio público).

Teixeira colocou em prática o seu modelo de educação integral, revolucionando as propostas educacionais no País, contemplando ações com foco no desenvolvimento cognitivo e cursos de corte e costura, marcenaria e outros trabalhos manuais.

Na publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional, ao contextualizar a história da educação nacional com a trajetória da educação integral, observamos que, na década de 1960, uma experiência mais ousada envolveu a concepção de educação integral, atrelada a um projeto de desenvolvimento da cidade. O então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, solicita a Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Cyro dos Anjos um “Plano Humano” para a cidade de Brasília, ocasião na qual eles desenvolveram um modelo educacional que se pretendia ser um modelo a ser implantado em todo o Brasil. Sob a influência do pensamento de John Dewey, o modelo educacional proposto tinha como objetivo integrar todo o contexto da sociedade, redefinindo a função da escola, que não seria apenas voltada à instrução, mas, acima de tudo, um espaço que deveria oferecer aos estudantes oportunidades completas de vida.

Segundo Pegorer (2014, p. 29), nesse plano, os estudantes frequentavam diariamente a “escola-parque” e a “escola-classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque, com intervalos para o almoço.

Vinte anos se passaram dessa experiência quando, na década de 1980, ressurgiu outra proposta de educação integral, no estado do Rio de Janeiro, que marca de fato a primeira experiência da rede pública. É no então governo de Leonel Brizola que são implantados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), também concebidos pelo Prof. Darcy Ribeiro. A filosofia dos centros propõe a educação integral como um processo de construção da cidadania, da diminuição das desigualdades e de efetiva transformação social, com três focos: uma educação de dia completo; uma escola ampla, onde as crianças passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos, brincando; e uma assistência nutricional, médica e de prevenção. Nessa experiência, houve um forte investimento na estrutura física, tendo sido construídas 507 unidades com áreas de alimentação, saúde, cultura e lazer.

No âmbito do Governo Federal, a primeira experiência ocorreu no Governo de Fernando Collor, sucedido por Itamar Franco, quando, inspirados no Projeto Minha

Gente, cujo objetivo era atender em um mesmo espaço ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente, são criados espaços chamados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs).

Esse programa foi implantado em vários estados a partir de 1991, sendo que, em 1992, tais espaços passaram a ser chamados de Centros Integrados de Apoio a Crianças (Caics), inspirados, principalmente, nos centros do Rio de Janeiro.

Como afirma Gadotti (2009), o estado de São Paulo também ensaia uma experiência em educação integral no período de 1986 a 1993: o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), lançado como política de governo envolvendo outras secretarias, o sistema de parcerias e a possibilidade de adesão das escolas. Diferentemente dos centros implantados no Rio de Janeiro e da política do Governo Federal, esse programa tomou como medida o uso dos prédios já existentes, uma vez que a política de rede física e a infraestrutura foram o que de fato inviabilizou a expansão, devido aos altos custos dos prédios tanto para construção como para manutenção.

Na década de 2000, houve uma experiência que é importante ser resgatada, pois foi nela que a Prefeitura do Recife se inspirou para desenvolver o Programa Municipal de Educação Integral do Recife, que aconteceu concomitantemente com a experiência de São Paulo quando da implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs, 2000-2004).

Segundo Dutra (2014), a experiência de Pernambuco, uma experiência piloto, foi desenvolvida em parceria com a iniciativa privada, representada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³, que reuniu um conjunto de empresas e assumiu como primeiro objetivo o projeto de reerguer a segunda escola mais antiga do Brasil, em pleno funcionamento: uma tradicional escola da rede estadual, o Ginásio Pernambucano. Além da intervenção na estrutura física, houve também um redesenho da proposta de escola, que, em 2004, foi transformada na primeira escola

³ Uma entidade privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela promoção da melhoria da educação pública brasileira, estimulando a mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, produz a aplicação de soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão em parcerias com instituições governamentais e privadas. Seu ponto focal é o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública. Disponível em: <www.icebrasil.org.br>. Acesso em: 04 abr. 2015.

de ensino médio integral do estado, denominada Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP).

Já no fim da década de 2000, surge mais uma ação do Governo Federal como parte das ações que integram Plano de Desenvolvimento em Educação, sendo a principal ação indutora para a agenda de educação integral no País: o Programa Mais Educação. Criado em 2007 no Governo Lula, o programa tem como foco a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola em mais 3 horas e a reorganização curricular, em uma lógica de contraturno. Em um turno, os estudantes estudam as disciplinas na Base Nacional Comum; no outro turno, participam de atividades de oficinas que vão da leitura a atividades esportivas e culturais.

De acordo com o sítio do Centro de Referências em Educação Integral, vale ressaltar que, nessa linha temporal, outras experiências sazonais foram desenvolvidas, guardando convergência com os ideários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mas fortemente influenciadas pelas experiências do Rio de Janeiro, com os Cieps, a exemplo de: Apucarana/PR (2001) – Programa Educação Integral; Porto Alegre/RS (2005) – Programa Cidade Escola: escola de tempo integral; Vitória/ES (2005) – Programa Educação em Tempo Integral; Ariquemes/RO (2005) – Programa escola Solidária/Projeto Burareiro; Nova Iguaçu/RJ (2005) – Programa Bairro Escola; Belo Horizonte/MG (2007) – Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti); Osasco e Sococaba/SP (2007) – Programa Oficina do Saber: educação integral na cidade educadora, entre outros.

1.2 Fundamentação legal

O processo de democratização do Brasil, iniciado no final da década de 1980 e início da década de 1990, forçou as instituições públicas a reverem suas formas de atendimento às demandas sociais, principalmente as relacionadas às questões educacionais. Nesse redirecionamento, a discussão sobre a necessidade de se ofertar educação integral é pauta de uma reivindicação social, e os instrumentos legais emanados desse contexto validam essa necessidade.

Na Carta Magna de 1988, não encontramos explicitamente a expressão educação integral, mas, no seu Artigo 6º, ao defender a educação como direito

social, o legislador coloca a educação como condição fundamental para que o indivíduo viva com dignidade.

Nessa perspectiva, o Artigo 205, ao afirmar que a educação “[...] é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012 [1988], p. 121), nos remete à ideia de que a prática educativa desenvolvida nas escolas deve ser para a integralidade do indivíduo, compreendendo que está muito mais no campo da concepção, da organização curricular, nas dimensões do ser humano do que da organização dos espaços e tempo de permanência dos estudantes.

Nessa mesma linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que regulamentou uma ampla rede de proteção às crianças e adolescentes, preconiza, de forma muito tímida, a necessidade de salvaguardar o direito à educação com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa. Novamente, nos remete à educação integral, dimensão ampliada inclusive pela responsabilização da família e sociedade neste processo.

Nesse contexto em que a educação é reconhecida como o primeiro direito social, fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, a necessidade de ampliação do acesso e permanência, bem como a necessidade de urgência em redimensionamento da organização da educação brasileira fizeram com que os legisladores fossem conduzidos a ratificar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, no artigo 34, § 2º e 87 § 5º, a ideia da organização do ensino de forma integral:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 7)

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 17)

Nesse texto legal, principal norteador da educação nacional, a educação em tempo integral aparece com todas as letras, não guardando mais dúvida alguma quanto aos esforços que devem ser empreendidos pelos gestores no sentido de garantirem a progressiva oferta desta modalidade de ensino.

Na Lei nº 13.005, de 24 de julho de 2014, começa a ficar claro quão grande deve ser o esforço do Brasil para consolidar a oferta da educação integral. Na referida lei, denominada de Plano Nacional de Educação (PNE), são estabelecidas metas para oferta da educação integral no âmbito nacional que, por conseguinte, se desdobram em esforços para os entes federados nas instâncias estadual, municipal e distrital.

No PNE, a educação integral é objetivo das etapas da educação básica – ensino fundamental e ensino médio – e vai além da LDBEN, quando baseada na Resolução nº 04/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), que, no artigo 12, determina que a educação integral seja aquela desenvolvida diariamente ou em uma jornada mínima de 7 horas:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de

material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 59-61, grifo no original)

Como percebemos, a meta 6 determina os passos para oferta da educação integral, bem como a dimensão do esforço que deve ser feito para que essa agenda definitivamente ocupe lugar nas políticas públicas educacionais.

Segundo dados do Observatório PNE, em 2014, 42% das escolas estavam organizadas com ampliação do tempo e 15,7% dos estudantes estavam inseridos em escolas de tempo integral.

Para o pesquisador Levindo Diniz Carvalho, em comentário sobre os dados do sítio do Observatório PNE na plataforma do Centro de Referências em Educação Integral, o desafio da educação integral vai além dos números: a maior preocupação é com os desdobramentos das estratégias, que giram em torno da adaptação dos espaços, da realidade dos professores e funcionários, do currículo e do projeto pedagógico. Nesse sentido, é necessário ressaltar que é o momento de as Secretarias de Educação e as escolas olharem para as crianças de maneira mais integral e repensarem a função social da escola, seu papel e seu significado.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as estratégias que acompanham a Meta 6 do PNE, considerando o contexto das escolas e a forma como estão sendo pensadas as políticas educacionais que viabilizarão o seu atendimento, é evidente que o atual modelo de escola dificultará a formação integral dos estudantes. Portanto, esse precisa ser repensado na perspectiva de mudanças que vão muito além de adequações físicas e de serviços, permitindo uma intervenção na concepção pedagógica com a integração das atividades desenvolvidas e a reorganização curricular, com um currículo integrado, que envolva o conhecimento, a cultura, o lazer, em consonância com a ideia de um currículo único, de um turno único, de uma única escola integral.

De acordo com o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos – O Programa Mais Educação, produzido pela Fundação Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação (2015), um dos aspectos críticos do programa, que funciona como política de fomento à implantação da educação integral no País, é o distanciamento que existe entre a estrutura de funcionamento das escolas, ao atenderem apenas parte dos seus estudantes, e o diálogo, muitas vezes inexistente, com o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, há que se considerar que ele ainda tem muito a dialogar com a ideia da educação integral na dimensão de uma escola única, capaz de atender a todos os estudantes com um projeto pedagógico único, que dialogue com o currículo vivenciado na sala de aula e as atividades desenvolvidas nas oficinas.

É nesse aspecto que os pesquisadores do Movimento Todos Pela Educação⁴ ponderam que o desafio em atingir a meta 6 pode ser visto como um grande ou pequeno desafio, uma vez que, se continuarmos atendendo os estudantes via Programa Mais Educação, não estaremos garantindo, de fato, o direito de todos os estudantes a uma educação integral, que possibilite o seu desenvolvimento integral em uma escola pensada e organizada para este fim.

O País terá que fazer um grande esforço e definir em que parâmetro irá continuar o atendimento à educação integral, visto que existem dificuldades estruturais e pedagógicas a serem vencidas: construir e equipar novas escolas;

⁴ Fundado em 2006, Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

adequar as que já funcionam com espaços de quadra, laboratórios, bibliotecas, auditórios, refeitórios, salas ambientes; definir os regimes de colaboração entre os entes federados, o projeto pedagógico, a articulação curricular, a organização dos professores, a produção do material didático, a formação continuada, entre outros, seriam alguns desafios para atingir a meta 6.

Nesse resgate dos fundamentos legais que embasam a oferta da educação integral, é importante destacar a Portaria Interministerial nº 17/2007, a qual institui o Programa Mais Educação e foi regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrando, ainda, as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Segundo o portal do MEC, o Programa Mais Educação utiliza os fundamentos da educação integral e tem como objetivo fomentar a educação integral por meio das atividades socioeducativas no contraturno escolar. No início, foi operacionalizado por uma composição de ministérios e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. No início do programa, em 2007, eram consideradas escolas prioritárias aquelas estaduais ou municipais de ensino fundamental, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferior a 2,9, localizadas em cidades com mais de 300 mil habitantes. Atualmente, esses critérios foram adaptados a outras políticas públicas, devendo as escolas possuir Ideb abaixo ou igual a 3,5, com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

As atividades fomentadas estão organizadas nos macrocampos de: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde.

De acordo com o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação, as escolas previamente selecionadas pelo MEC devem elaborar um plano de atendimento que deve ser articulado com o projeto político pedagógico desenvolvido por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os

espaços e as oportunidades educativas na perspectiva da educação integral do estudante.

Nessa mesma linha de salvaguardar o direito à educação integral, o MEC, por meio da CNE/CEB, institui a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). As diretrizes são regras, normas obrigatórias a serem executadas, e reúnem em um só documento o que está na Constituição Federal/1988 e a LDBEN/1996.

No artigo 10, § 2º, fica regulamentado que, para se ter uma educação de qualidade social, é necessária a definição de padrões mínimos de insumos de fato viabilizadores do desenvolvimento de uma educação integral, dotada de qualidade social. Já o artigo 12, no tocante à organização curricular, prevê que os sistemas educacionais devem definir os programas das escolas para atender as diversas formas de organização do tempo e, em especial, o tempo integral. Dentre essas formas, podem utilizar o modelo de turno único ou de contraturno, ratificando os outros textos legais, indicando também a possibilidade de essa ampliação utilizar os espaços da escola ou outros diferentes espaços educativos disponíveis no entorno da comunidade.

No texto das DCNGEB, a jornada em tempo integral é também concebida como a oportunidade de ressignificar o papel da escola, tendo em vista a ampliação do papel socioeducativo que é atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, mas pressupõe também a necessidade de incorporar, na sua materialização, um planejamento prévio da organização e da gestão do trabalho pedagógico.

Com todos esses respaldos legais, não resta dúvidas de que a educação integral já está efetivada na agenda das políticas públicas para educação nacional, mas, como já foi pontuado, o grande desafio está em adequar a demanda a cada contexto, fazendo as devidas adaptações a fim de que todos os entes federados possam contribuir para que se alcance a meta nacional.

1.3 A educação integral na cidade do Recife

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a rede municipal do Recife foi uma das pioneiras na matrícula de

crianças com 6 anos de idade, universalizando, assim, o ensino fundamental de 9 anos e garantindo de fato o direito social das crianças recifenses.

Junto com essa medida, no início ano de 2002, a então gestão municipal implanta os Ciclos de Aprendizagem e inicia um trabalho pioneiro com educação integral. Na ocasião, cinco escolas foram organizadas em horário integral, funcionando apenas com anos iniciais:

Foi implantada na Rede Municipal de Ensino do Recife, em parceria com as Secretarias de Educação de Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, a Escola em Tempo Integral, cujo objetivo era integrar os estudantes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas que assegurassem a aprendizagem, ampliassem o horizonte cultural dos alunos, desenvolvendo e consolidando princípios tais como: solidariedade, liberdade, participação e justiça social. (RECIFE, 2004, p. 1)

A concepção adotada foi a do contraturno. Os componentes curriculares formais estavam presentes nos dois turnos e a dimensão lúdica perpassava toda a matriz curricular, tendo como elementos fundantes a arte, a educação física e o ensino de uma língua estrangeira. A proposta tinha como principal foco formar o hábito de permanência dos estudantes na escola durante os dois turnos com atividades pedagógicas, mas, ainda assim, era flexibilizada às famílias a opção de o estudante ficar apenas um turno.

Ao longo dos anos, essa proposta foi se adequando a diversos contextos, e, atualmente, três escolas de ensino fundamental de anos iniciais funcionam com educação integral, não mais com as parcerias intermunicipais, sendo regidas exclusivamente pela Prefeitura do Recife, cuja organização das atividades do contraturno se desenvolve apenas com as oficinas do Programa Mais Educação.

1.3.1 O Programa Municipal de Educação Integral do Recife

Conforme já explicado nesta pesquisa, a Secretaria de Educação Municipal do Recife implantou, nas últimas décadas, muitas mudanças no sentido de salvaguardar o direito de aprendizagem dos seus estudantes. Acompanhando a linha tempo do desempenho do ensino fundamental anos finais, resultado do Ideb, apresentado pelo Ministério de Educação, conforme demonstrado na Tabela 1 a

seguir, percebemos que o índice nacional cresceu, e, apesar das mudanças pedagógicas implementadas, o município de Recife não atingiu as metas e necessita continuar empreendendo grandes esforços para alcançar a meta projetada:

Tabela 1: Comparativo do Ideb 2009, 2011 e 2013: Brasil e o município de Recife

	2009		2011		2013	
	Projetada	Observado	Projetada	Observado	Projetada	Observado
Brasil	3,7	4,0	3,9	4,1	4,4	4,2
Pernambuco	2,9	3,4	3,2	3,5	3,6	3,8
Recife	3,0	2,7	3,3	2,9	3,6	3,2

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do MEC (2016).

O que se observa por meio dos dados dispostos na Tabela 1 é que tanto o Brasil como o município de Recife estiveram, em 2013, abaixo da meta projetada. Também se constata que as atenções no sentido de consolidar a aprendizagem dos estudantes ao concluírem a primeira etapa da Educação Básica necessitam ser efetivadas de fato, com a ampliação dos esforços e a definição de uma política educacional que, de fato, proteja o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O diagnóstico retratado pelo Ideb, mediante o desempenho de Recife na avaliação da Prova Brasil 2013⁵, evidencia que boa parte dos estudantes chega ao 9º ano com um déficit de aprendizagem, sendo 40% dos alunos classificados no nível insuficiente, o que significa dizer que esses estudantes têm um domínio bem abaixo da expectativa com relação aos conteúdos esperados para a conclusão da primeira etapa da educação básica. Esses estudantes não alcançaram a qualidade esperada e não conseguem ler e interpretar textos nem resolver problemas envolvendo as quatro operações, conforme demonstrado na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Resultado da Prova Brasil Recife/2013 – Percentual de alunos por nível de proficiência

2013	Língua Portuguesa		Matemática	
Avançado	1%	14%	0%	4%
Proficiente	13%		4%	
Básico	46%	86%	40%	96%

⁵ A **Prova Brasil** é uma avaliação censitária que engloba os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 14 nov. 2015.

Insuficiente	40%		56%
--------------	-----	--	-----

Fonte: elaborada pela autora, baseada nos dados disponibilizados pelo INEP/Prova Brasil (2013).

É nesse contexto que a atual gestão municipal (2013 - 2016) propõe, no Plano de Governo, a partir do eixo Qualificando os Serviços, a implantação da educação integral para os estudantes do ensino fundamental anos finais na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino fundamental, em um alinhamento com a política de educação integral oferecida pelo Governo do Estado de Pernambuco:

No Ensino Fundamental, universalizar a educação integral nas 34 escolas da rede que oferecem do 6º ao 9º ano. O investimento será de R\$ 34 milhões, sendo R\$ 13 milhões oriundos do MEC. Além disso, cada aluno do ensino fundamental nesta faixa receberá um tablet com programas educacionais. A Prefeitura também vai disponibilizar acesso à internet sem fio não só para as escolas, como para as comunidades do entorno. Investir nas aulas de inglês e espanhol e preparar os alunos para o programa de intercâmbio “Ganhe o Mundo”, do Governo do Estado. As escolas que atendem as crianças do 1º ao 5º ano serão adequadas a um padrão mínimo de qualidade, com laboratórios, bibliotecas e apoio ao professor. (MELLO FILHO, 2013, p. 19, grifo no original)

Em maio de 2013, foi criado um grupo de trabalho, composto por membros do Comitê de Planejamento e Gestão do Gabinete da Secretaria de Educação e representantes das Secretarias Executivas de Gestão Pedagógica e Gestão da Rede, que se reuniram sistematicamente, durante todo o ano, com a equipe técnica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição parceira que prestou assessoria à Secretaria de Educação.

Instituído pela Secretaria Municipal de Educação, esse grupo de trabalho tinha o objetivo de estudar as possibilidades de implementação da educação integral nas escolas que ofertam o ensino fundamental anos finais, garantindo a agenda, ficando responsável pelos diversos diálogos com as outras Secretarias Executivas da Secretaria de Educação e suas respectivas divisões, principalmente para a adequação da rede física, organização dos estudantes e a definição da concepção pedagógica.

Para tanto, foram levados em consideração os aspectos de infraestrutura física das escolas, as adaptações dos espaços, os serviços de alimentação, os

equipamentos, as demandas de pessoal, quadro de professores e funcionários, a ampliação da carga horária, o diálogo com a comunidade e, principalmente, a organização da formação inicial dos diretores e professores.

De acordo com os relatórios do grupo de trabalho, a escolha das escolas aconteceu após um minucioso estudo, considerando-se, prioritariamente, a capacidade de absorção de todos os estudantes, a possibilidade de remanejamento de turmas dos anos iniciais, o padrão mínimo de rede física e as condições de intervenção em curto espaço de tempo.

Esse estudo foi realizado nas 33 (trinta e três) escolas da rede que funcionam com turmas de anos finais, sendo elencadas 12 (doze) escolas com condições de remanejamento de estudantes e prédios potencializados, de modo que as demais esbarram nas dificuldades de remanejamento dos estudantes e na inadequação dos prédios.

A cidade do Recife, geograficamente, está dividida em seis Regiões Políticas Administrativas (RPA), e, no momento da realização do estudo, a ideia era que, em cada RPA, pudesse haver, pelo menos, uma escola de educação integral. No primeiro momento, foram potencializadas 14 escolas – duas escolas nas RPA 1, 2, 3, 4 e 5 e quatro escolas na RPA 6.

Após algumas ponderações, tendo em vista que a proposta não era de um projeto piloto, mas, sim, de uma política educacional para os anos finais, e que deveriam ser levados em conta os impactos quanto a pessoal, bem como a mudança na concepção de gestão e organização das escolas, decidiu-se por trabalhar gradativamente na implementação, sendo escolhidas daquelas 12 (doze) escolas potencializadas apenas 5 (cinco), ficando a RPA 6 – a maior região populacional da cidade –, que, historicamente, sempre teve dificuldade para atender à população em todos as etapas da educação básica, sem escola integral.

É importante ressaltar que, dessas cinco escolas, duas já tinham uma organização em tempo integral da primeira experiência datada de 2002, sendo uma delas com turmas de 1º ao 9º ano e que, desde a sua inauguração, há mais de 30 anos, sempre funcionou em horário integral.

Nesse contexto, inicia-se, em Recife, o Programa Municipal de Educação Integral (Pmei), instituído pelo Decreto Municipal nº 27.717 de 03/02/2014, um

programa com foco na implementação da política de educação integral para o ensino fundamental anos finais, de 6º ao 9º ano:

O Programa Municipal de Educação Integral (Pmei), vinculado à Secretaria de Educação, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino fundamental nos anos finais da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), assegurando a criação e a implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs). Artigo 1º, Decreto nº 27.717. (RECIFE, 2014, p. 1).

Nessa perspectiva, o principal objetivo do programa é elaborar a política municipal de educação básica/ ensino fundamental anos finais, gerenciando o processo de definição, institucionalização e funcionamento das escolas integrais, sua concepção pedagógica e de gestão, sendo responsável diretamente pelo fomento de inovações pedagógicas e gerenciais para toda a rede de ensino.

É exatamente neste ponto que o parceiro do Pmei traz como sugestão o modelo que, ao longo das experiências por ele apoiadas, vem se consolidando como referência nacional em educação integral: um modelo que se propõe à consolidação das inovações de conteúdo da ação educativa, do método pedagógico e da gestão dos processos de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas:

As escolas devem oferecer aos jovens a base que lhes permita transformar cada instante da vida escolar em diversificadas oportunidades de aprendizado, participação e promoção do seu autodesenvolvimento, sempre projetadas para a elaboração e execução dos seus Projetos de Vida. (ICE, 2010, p. 19)

Essas inovações indicam mudanças significativas na prática pedagógica, com foco nas concepções pedagógicas e de gestão, cujas ações devem ser direcionadas para a formação de jovem autônomo, solidário e competente, capaz de planejar o que quer, a partir de uma base sólida de conhecimentos e valores que o apoiarão na tomada de decisões em direção à continuidade dos seus estudos. Nesse novo modelo, o foco da escola é no jovem e no desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

1.3.2 Organização das escolas municipais em tempo integral

A proposta que a Secretaria de Educação de Recife assume para as EMTIs é muito mais complexa do que a simples ampliação da jornada escolar e a promoção de atividades de lazer e cultura realizadas no contraturno.

De acordo com a Portaria nº 823, de abril de 2014, que dispõe sobre o funcionamento e organização das EMTIs, estas devem ser um espaço de acolhimento capaz de acompanhar, apoiar, avaliar e sistematizar as experiências nelas desenvolvidas, permitindo a incorporação dos avanços, atuando como fonte de inovação em termos de conteúdo, método e gestão, fundamentada na Pedagogia da Presença, nos 4 Pilares da Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser na Articulação Curricular e na Cultura da Avaliação Institucional.

Com base no Manual Operacional do ICE – Implantações do Programa em uma Rede Escolar e de acordo com o Artigo 4º da referida portaria, fica explícito o caminho que as escolas devem percorrer para serem escolas em tempo integral, comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, fica definido, no mesmo artigo que regulamenta o funcionamento das EMTIs, que essas escolas terão como premissas o Protagonismo Juvenil, a Formação Continuada, a Corresponsabilidade, a Excelência em Gestão e a Replicabilidade, que fundamentarão a organização e o funcionamento, sendo a espinha dorsal para a elaboração do Plano de Ação e demais documentos que norteiam as práticas pedagógicas das escolas.

A primeira premissa é o Protagonismo Juvenil, ação que considera o estudante como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida. Por meio do protagonismo, o aluno é o principal ator na condução de ações nas quais ele é sujeito e, ao mesmo tempo, objeto das suas várias aprendizagens. O aluno é levado a refletir que pode ir além do que a família ou o meio em que vive lhe oferecem, utilizando-se das atividades lúdicas, pesquisas, debates, entrevistas, aulas extraclasse para desenvolver e dar continuidade aos seus estudos, indo além da conclusão do ensino fundamental.

A segunda, a Formação Continuada, entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu

autodesenvolvimento, é um diferencial desse programa. Nas escolas, é disponibilizado um tempo ao professor para que, além da formação mensal oferecida pela Secretaria de Educação, ele possa, durante o dia, realizar estudos individuais e coletivos, reuniões de planejamento e ajustes pedagógicos e também organizar seus materiais. Na organização diária, os professores têm, ao final do dia, uma hora sem estudantes para realizar a formação continuada, que é mediada pelos Coordenadores Pedagógicos, auxiliados pelos Coordenadores de Área.

A terceira premissa, Corresponsabilidade, é concebida como o envolvimento de todos: estudantes, família e comunidade escolar, com os processos de ensino e aprendizagem, com a melhoria da qualidade da educação e dos resultados. Nessa perspectiva, a corresponsabilidade é aplicada a todos os envolvidos na dinâmica da escola, interna ou externamente: Secretaria de Educação, Gestor Escolar, professores, funcionários, porteiros, merendeiras, apoios de pátio, alunos e responsáveis pelos alunos, pois a ação de um indivíduo reflete na vida do outro e do coletivo, e todos são partícipes do processo de formação integral dos alunos.

A quarta, Excelência em Gestão, é a utilização de ferramentas de gestão, focada na melhoria dos resultados das aprendizagens de seus estudantes em suas diversas dimensões, baseada no monitoramento contínuo das atividades pedagógicas, administrativas e nas relações interpessoais que se estabelecem na escola. O gestor escolar é o gerenciador dos processos e responsável pelas ações dinamizadoras e de promoção de resultados afirmativos para todos os segmentos da escola. Ou seja, não é o sujeito burocrático do gabinete, e sim alguém que participa junto com todos na perspectiva de uma realidade concreta, contribuindo para o ajuste do foco e do alinhamento da equipe na busca por resultados que beneficiam todos os membros da escola: estudantes, professores, pais de alunos e demais segmentos, estando consciente da sua importância para o sucesso de todos que compõem a comunidade escolar.

A quinta e última premissa é a Replicabilidade, que consiste na aplicação das inovações em outras escolas da rede e aumento dos números de escolas no Programa. A partir dos resultados e do bom funcionamento das escolas, a concepção do modelo implantado deveria ser replicado nas demais escolas da Rede, independentemente até de ser ou não em tempo integral.

Como atestam os documentos orientadores, dois aspectos foram considerados estruturantes para a concepção de educação integral adotada para as EMTIs: a Articulação Curricular e a Cultura da Avaliação.

Para garantir a Articulação Curricular, o currículo foi estruturado de forma integralizada e diversificada, com uma matriz flexível, composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares. Essa estrutura é desenvolvida pelos professores dos componentes curriculares que ministram também as disciplinas da parte diversificada e coordenam as atividades complementares por meio da Coordenação de Área e da Tutoria.

Na Coordenação de Área, um professor por área do conhecimento tem um percentual da sua carga horária dedicada a desenvolver atividades de articulação com os outros professores, organizando momentos de estudos coletivos, elaboração dos Programas de Ação, projetos, planejamentos e os momentos de aulas e atividades.

As atividades de tutoria são exercidas também pelos professores, que, durante a semana, têm duas horas-aula dedicadas ao acompanhamento de uma turma, auxiliando os alunos no seu desenvolvimento acadêmico, na elaboração e execução do seu projeto de vida. O Professor-Tutor é o elo entre os alunos, a escola e a família. É quem está mais perto dos alunos, percebendo os desafios encontrados pelos alunos, orientando-os nas soluções e superações. Esses professores trabalham em articulação com a atividade complementar de Estudos Orientados.

A Cultura de Avaliação é outro diferencial na organização das EMTIs, pois se apoia na cultura de um acompanhamento sistemático das escolas e, acima de tudo, no monitoramento constante das escolas, o que pressupõe uma mudança na concepção de avaliação, que passa a ser vista também como um termômetro para validação e intervenção no cotidiano das escolas.

A cultura de avaliação pressupõe um conceito de avaliação, o qual vem para o cotidiano da escola, que até então não era abordado: a avaliação institucional. Trabalhando dessa forma, não só o aluno está sendo avaliado na construção do conhecimento, mas também o professor é avaliado positivamente à medida que consegue levar seus alunos a compreenderem melhor sua disciplina e adquirirem

melhores resultados. O coordenador de área é avaliado quando se percebe que é atuante, propondo aos seus colegas maneiras de solucionar problemas que possam influenciar no resultado das avaliações dos educandos. O coordenador pedagógico é avaliado por sua atuação junto a todos os professores, pois deve estar sempre fomentando a cultura de novos processos que possibilitem a aprendizagem dos alunos. O diretor escolar é avaliado enquanto aquele que é responsável pela elaboração, coordenação, articulação e operacionalização do Plano de Ação da Escola, que compreende todos os Programas de Ação de todos os segmentos. É ele o responsável por fazer cumprir todas as diretrizes da Secretaria de Educação. Nessa perspectiva, todos os outros atores do cotidiano escolar também são avaliados de acordo com o artigo 16 da Portaria nº 823/2014, em que estão deliberadas as atribuições e competências de todos que compõem o quadro de pessoal das EMTIs.

Todas essas premissas e fundamentos estão envolvidos pela atmosfera da Pedagogia da Presença, divulgada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa (1997), na qual a permanência de todos durante dois turnos no mesmo ambiente e a dedicação diurna exclusiva dos professores e funcionários os aproximam e fazem com que sejam parte de fato da vida uns dos outros, onde todos estão envolvidos no processo que é mais amplo do que a formação acadêmica de excelência:

Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender apenas ao nível da pura exterioridade. Tarefa de alto nível de exigência, essa aprendizagem requer a implicação inteira do educador no ato de educar. Sem esse envolvimento, o seu estar-junto-do educando não passará de um rito despido de significação mais profunda, reduzindo-se à mera obrigação funcional ou a uma fôrmula qualquer de tolerância e condescendência, de modo a coexistir mais ou menos pacificamente com os impasses e dificuldades do dia a dia dos jovens, sem empenhar-se, de forma realmente efetiva, numa ação que se pretenda eficaz. (COSTA, 1997, p. 144).

A pedagogia da presença deve ser a referência de toda ação pedagógica, implicando a criação de um ambiente e de relações interpessoais que sejam de fato qualificadas e exerçam uma influência construtiva na vida de todos, principalmente dos alunos.

1.3.3 A organização curricular

A Base Nacional Comum é o que estabelece as diretrizes curriculares para a educação básica, as três áreas do conhecimento e seus respectivos componentes. O que descreveremos aqui é o que foi assumido como diferencial para o currículo: a Parte Diversificada e as Atividades Complementares.

De acordo com o Artigo 12 da Portaria nº 823/2014, a parte diversificada será composta dos componentes curriculares: Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa e as Disciplinas Eletivas.

As Disciplinas Eletivas são de organização semestral, sendo propostas e elaboradas por grupos de, pelo menos, dois professores de disciplinas diferentes. O tema é escolhido pelos próprios professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de forma a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. As Eletivas devem ser planejadas de forma que, no final de cada semestre, seja apresentado seu produto numa culminância para toda a escola.

A aplicação da Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica em sala de aula implica problematizar o conhecimento, que suscita a organização e a sistematização do que foi estudado e do que foi aprendido. Sendo a metodologia da pesquisa científica uma das maneiras de se construir conhecimentos sobre o problema que se quer elucidar, e o conhecimento organizado, a ferramenta que dá ao sujeito condições para estudar e investigar tal problema, ambos devem proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua autonomia para, a partir da escola, ir além dela e alçar voos próprios frente aos contínuos desafios dos novos conhecimentos produzidos.

Em Práticas Experimentais, desenvolvidas a partir da vinculação do componente curricular Ciências, verifica-se que, por meio dos laboratórios, as atividades investigativas contribuem para o desenvolvimento de competências como a formulação de hipóteses, a elaboração de procedimentos, a condução de investigações, a formulação de explicações, a apresentação e a defesa de argumentos científicos.

Referente às Atividades Complementares, a portaria salvaguarda que são as atividades de caráter pedagógico, desenvolvidas pelos professores com vistas à formação integral do aluno por meio de Orientação de Estudos, do Protagonismo

Juvenil e do Projeto de Vida, quando os alunos são orientados quanto à preparação para elaboração dos projetos de vida e preparação de como organizar as suas trajetórias escolares.

Dentro da abordagem do protagonismo, os alunos são organizados em Clubes Juvenis, que surgem de acordo com o interesse dos estudantes e devem atender às exigências de relevância para a formação escolar. Trata-se de espaços de criação e/ou de lazer concebidos para que os jovens, norteados pelos planos de ação e práticas da Gestão Escolar, exercitem o convívio e as práticas de organização. O grau de interferência dos professores responsáveis por essa disciplina vai depender do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade da demanda.

Faz parte da concepção do Pmei o grupo de Líderes de Turmas, que são responsáveis por representar os estudantes junto à direção da escola e nas demais instâncias colegiadas. Os estudantes elegem seus representantes, que assumem o papel de Líderes de Turmas, jovens que vão servir de exemplo e referência para os demais, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo que eles desenvolvem uma atitude de não indiferença. A escola deve se organizar de modo a ampliar os espaços de manifestação do protagonismo e aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação dos alunos nos processos decisórios que envolvem a prática pedagógica.

Uma das principais funções da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservarem as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo da sua existência, das relações que estabelecem, buscarem realizar os seus sonhos e ir aprimorando o seu estar no mundo, transformando o conhecimento em estado de bem-estar pessoal e social.

Nessa perspectiva, a concepção pedagógica das EMTIs incorpora como eixo central das suas ações a elaboração e o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, incluindo na parte diversificada do currículo o componente curricular Projeto de Vida.

Tal componente é desenvolvido através de aulas semanais com o objetivo de estimular os estudantes a desenvolverem o planejamento da sua trajetória de vida

escolar com vistas à continuidade dos estudos e da concretização dos seus sonhos, fazendo projeções de curto, médio e longo prazo.

Aos professores dessa disciplina, cabe a tarefa de estimular os estudantes a documentarem seus projetos, incorporando uma lógica de pensamento estruturado que ajudará a definir objetivos, fazer escolhas, estabelecer ações e acompanhar a realizações dos seus planos para execução do Projeto de Vida.

No ensino Fundamental, espera-se que, por meio desse componente curricular, os estudantes dos 6º e 7º anos sejam capazes de reconhecer e consolidar valores essenciais ao processo de decisão sobre o seu futuro, registrados sob a forma de um diário. Já para os estudantes dos 8º e 9º anos, a ênfase é no sentido de que eles planejem o futuro para dar continuidade aos estudos no ensino médio, também registrando em seus diários as projeções dos caminhos a percorrer para atingirem os seus objetivos.

Além de toda a parte curricular, as EMTIs contam com o apoio de muitos outros projetos que ajudam a diversificar as atividades complementares, como o Programa Mais Educação, do governo federal, robótica, raciocínio lógico, leitura, ciências e letramento.

1.3.4 O tempo e os espaços

As Escolas Municipais em Tempo Integral estão estruturadas para funcionar em turno único, que se inicia às 7h30 e termina às 16h20, com oito aulas diárias de 40 minutos para os estudantes. Ao final de cada dia, o corpo docente e a equipe técnica pedagógica dispõem de uma hora para realizar sessões de estudos e reuniões de planejamento e organizar suas rotinas de trabalho.

As escolas estão próximas do padrão mínimo de infraestrutura com, no mínimo, 12 salas de aulas, que são organizadas em salas temáticas, biblioteca, laboratórios de ciências, salas dos professores, área administrativa, cozinhas, refeitório e área de convivência, salas de atendimentos especializados e algumas com quadras poliesportivas e auditórios.

Para apoiar os trabalhos desenvolvidos nas escolas, existe uma equipe de pessoal composta por Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenadores de Áreas, Professores de Biblioteca, Professores de Atendimentos

Especializados, Professores Alfabetizadores, Professores Regentes, Agentes Administrativos Escolares, Auxiliares de Pátio, Auxiliares de Serviços Gerais, Agentes de Portaria e Vigilantes.

Nesse quadro de pessoal, vale destacar os Professores Alfabetizadores, que se dedicam às atividades de letramento com o objetivo específico de alfabetizar os estudantes que, infelizmente, chegaram aos anos finais sem terem garantidos os seus direitos de aprendizagem quanto à apropriação da leitura e da escrita.

1.4 Cenário atual: caracterizando as escolas e destacando os elementos críticos do caso de gestão

Atualmente, o atendimento à educação integral no município de Recife acontece em três situações: uma com três escolas do ensino fundamental anos iniciais, remanescentes da primeira experiência da RMER, que estão organizadas na concepção de contraturno, na qual, no turno da manhã, são desenvolvidos os componentes curriculares obrigatórios e as turmas têm dois professores, sendo também vivenciadas oficinas do Programa Mais Educação; outra com 192 escolas, que desenvolvem a ampliação do tempo de permanência de alguns estudantes mediante concepção do Programa Mais Educação, limitando o atendimento a um pequeno percentual dos estudantes; e a terceira situação, que são as cinco escolas que compõem o Pmei.

As escolas do Pmei também desenvolvem o Programa Mais Educação, que é responsável pelo aspecto lúdico da organização curricular das EMTIs e dialoga diretamente com os Clubes Juvenis.

Como já foi mencionado, a proposta inicial da Secretaria de Educação era a gradativa ampliação do programa para atender, até o final de 2016, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) que ofertam o ensino fundamental anos finais com educação integral. Isso indicava uma média de 10 a 12 escolas para 2015 e 2016 a serem incluídas no programa, e todo o ensino fundamental anos finais funcionaria apenas em horário integral.

Mediante as dificuldades de alocação dos estudantes e o fato de que a maioria das escolas não estava de acordo com o padrão mínimo de infraestrutura, no ano de 2015, não foi integrada nenhuma nova escola ao programa. Pelo que se

apresenta, a meta do governo de transformar as 36 escolas de ensino fundamental anos finais não será atingida, uma vez que não foram feitas intervenções de melhoria da rede física nas escolas existentes e também porque não foi construída nenhuma escola com prédios de referência como se tinha planejado.

Considerando que todas as escolas da RMER estão localizadas na periferia da cidade e atendem a comunidades com altos índices de vulnerabilidade social, quando a Secretaria de Educação compareceu, no final de 2013, para dialogar com as escolas, os pais dos estudantes viram nessa proposta a possibilidade de tirar seus filhos da rua e dos riscos sociais, deixando-os sob a responsabilidade da escola, e não apresentaram resistências às mudanças. Apenas deixaram bem claro, de forma muito imperiosa, a necessidade de se melhorar a infraestrutura das escolas e a qualidade da merenda, bem como a importância de os professores estarem presentes o dia todo nas escolas.

No contexto atual, o que se nota é que as comunidades estão acessando mais essas escolas, havendo uma procura, inclusive, de estudantes oriundos da rede privada de ensino. Ao serem questionados sobre o porquê dessa opção, os pais afirmam que essas escolas oferecem educação de mais qualidade, pois os estudantes passam o dia todo com refeições e lanches e ainda têm a oportunidade de ter aulas de robótica, raciocínio lógico, laboratório de ciências e programas especiais de incentivo a leituras, entre outras vantagens que, para terem acesso na rede privada, teriam que pagar mais por isso.

Segundo relato das diretoras entrevistadas nas cinco escolas, ainda existem dificuldades por parte dos responsáveis, dos estudantes, de alguns professores e de funcionários em compreender de fato a proposta pedagógica das EMTIs. Destarte, reforçam o que Paro (1988) já afirmava sobre o papel social da educação integral apenas como expansão da carga horária, revestido da dimensão assistencialista muito mais do que educacional:

Não é por acaso que a dimensão assistencial é uma das mais caras aos projetos recentes de expansão do tempo diário de escolaridade oferecido aos alunos das escolas públicas. Nesses projetos, argumenta-se que a extensão sugerida é desejável não só para que, nesse espaço, possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados e mais protegidos dos “perigos das ruas”. (PARO, 1988, p. 202, grifo no original) .

Para descrever o cenário atual da concepção e operacionalização do programa, são levados em consideração três contextos do ciclo de políticas, defendidos por Mainardes (2006) como uma ferramenta que permite uma análise crítica dos processos de implantação das políticas públicas educacionais: o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática. A partir dessas fases, foram elencados alguns elementos críticos que evidenciam a existência de alguns entraves no processo de implementação do Pmei, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Elementos críticos do caso de gestão

CONTEXTO	ELEMENTOS CRÍTICOS
Influência	▪ Uma agenda <i>top down</i>; ▪ Ausência de um diálogo com as escolas e todos os envolvidos; ▪ Indefinição de uma equipe dedicada a esta demanda; ▪ Falta de envolvimento de todos dos segmentos da SE: Gestão de Rede, Gestão Financeira, Gestão de Pessoa, etc.; ▪ Falta de alinhamento com Conselho Municipal de Educação e Sindicato dos Professores.
Produção do Texto	▪ Imposição de um “modelo” pelo parceiro, sem as devidas adequações a diretrizes e realidade da Rede; ▪ Desconhecimento por parte da SE da concepção de educação integral; ▪ Centralização da produção dos textos em um grupo restrito; ▪ Ausência de aspectos estruturantes relacionados à carreira do professor e à provisão do quadro de pessoal.
Prática	▪ Falta de planejamento para adequação da rede física/reformas; ▪ Não validação do Plano de Ação do Programa pela SE, previsto no Decreto de criação; ▪ Não efetivação das orientações para elaboração dos Planos de Ação das escolas e dos Programas de Ação de professores e equipe pedagógica; ▪ Resistência por parte dos professores, levando à paralisação das aulas nos turnos da tarde por três meses; ▪ Denúncias pelo Sindicato dos Professores no Ministério Público, acompanhadas de dossiê relatando a situação precária de infraestrutura das escolas e das lacunas de professores; ▪ Ausência do parceiro e posterior rompimento com a parceria; ▪ Falta de monitoramento e acompanhamento sistemático por parte da SE, por não ter uma equipe definida na Gerência de Educação Integral; ▪ Atraso na publicação das portarias que definiam as diretrizes de funcionamento das escolas e, também, determinavam o acréscimo de carga horária dos professores.

Fonte: elaborado pela autora, baseado em relatórios das equipes de acompanhamento e monitoramento da SE (2016).

De acordo com Condé (2012, p. 81), a implementação de políticas públicas causa “[...] constrangimentos que se manifestam por meio das dificuldades políticas, financeiras, dificuldades de acesso à informação, do meio ambiente, das próprias leis e regras”, situação que se aplica ao programa de Recife. As cinco escolas sinalizam que passaram pelos mesmos constrangimentos durante o primeiro

semestre de 2014, o que resultou em uma paralisação por parte dos professores de um dos turnos por três meses.

Tais aspectos foram constatados a partir dos relatórios das equipes de Acompanhamento das Regionais, do Monitoramento Pedagógico, da Coordenação das EMTIs e do acompanhamento direto da execução do programa, quando a autora desta pesquisa estava à frente da Gerência Geral de Educação Integral e anos Finais, onde permaneceu até agosto de 2015, e reforçados pelas diretoras durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo.

Dessa forma, o Quadro 1 descreve situações que retratam alguns elementos críticos do contexto de implementação do programa. A determinação da agenda a partir do Plano de Governo e de maneira *top down* fragilizou o diálogo com as escolas, fortalecendo o grupo de resistência, que foi liderado basicamente pelo sindicato dos professores, que mobilizou diversas reuniões nas escolas e junto à Secretaria de Educação, a qual, por sua vez, não conseguiu vencer as limitações impostas pelos processos de contratações e compras. Esse fato comprometeu a montagem das escolas, permitindo o início das aulas em situações bastante precárias e insalubres.

No segundo ano de execução do programa, entre os sujeitos entrevistados e de acordo com os diálogos mantidos durante os dias de observação participante, é evidente o espaço conquistado pelas EMTIs junto às comunidades externas e internas das escolas, que se veem superando, passo a passo, as dificuldades e se estabelecendo enquanto políticas de garantia de direitos. Mas, ainda em 2016, continuam com bastantes dificuldades no que diz respeito à sustentação de uma implementação de políticas públicas de educação integral: infraestrutura, organização curricular e gestão escolar.

No tocante à Secretaria de Educação, têm sido empreendidos esforços e realizadas intervenções nos contextos macro e micro do programa, tais como mudança no comando da Gerência Geral, revisão dos textos norteadores, consolidação das diretrizes, intervenção na gestão das escolas, complementação do quadro de professores e coordenadores pedagógicos, preparo de merenda escolar na própria instituição de ensino e uma atenção especial com equipamentos e conclusão das intervenções na rede física. No entanto, essas intervenções ainda não qualificaram as escolas para atenderem o padrão mínimo pensado pela SE para

aquelas inseridas no programa, razão pela qual não houve expansão e a meta para 2016 não foi atingida.

É nessa perspectiva que esta pesquisa tem como eixo de análise as concepções administrativa e pedagógica, partindo do que Pegorer (2014) chama de tripé fundante de um processo de implantação de escolas integrais, considerando as dimensões administrativa e pedagógica. A administrativa com os eixos da gestão escolar e a infraestrutura, com as adaptações dos espaços físicos, manutenção, suprimento e equipamentos, e a pedagógica com foco na organização curricular e a formação continuada dos docentes e não docentes.

Tais informações são abordadas com mais propriedade no próximo capítulo, no qual fazemos a análise dos achados da pesquisa a partir da fundamentação teórica, dos dados da observação participante e das entrevistas, além da apresentação de algumas conclusões acerca do estudo de caso, o que resulta em uma proposição para aperfeiçoamento do programa.

2 O PMEI DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS EXECUTORES

No capítulo anterior, fizemos o percurso histórico da educação integral no Brasil, com destaque para o pensamento da Ação Integralista do Prof. Anísio Teixeira e dos programas estaduais de implantação das escolas em tempo integral, ressaltando as experiências do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, bem como as experiências sazonais de municípios que se sobressaíram neste processo de garantia do direito à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, a exemplo de Apucarana/PR, Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo/RS, entre outros.

Com o objetivo de analisar o Programa Municipal de Educação Integral da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, fizemos um relato sobre o Pmei, sua concepção, fundamentos e a organização curricular das EMTIs no capítulo 1.

Esse resgate foi importante para a contextualização do cenário onde surge a política de educação integral na cidade de Recife, motivada pelo cumprimento dos textos legais e pela perspectiva de contribuir com a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que prevê, até 2024, 50% das escolas públicas funcionando com educação integral e 25% dos estudantes da educação básica matriculados em escolas com funcionamento em tempo integral.

No presente capítulo, apresentamos as concepções de política pública e educação integral que dialogam com o campo de pesquisa, permitindo um aprofundamento do tema que serve de fundamentação para a elaboração do plano de ação educacional, apresentado como proposta de aperfeiçoamento e intervenção levando em consideração os três eixos de análise: infraestrutura, organização curricular e gestão escolar.

Assim sendo, este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, abordamos a importância da concepção de política pública como princípio norteador da implantação de políticas educacionais na perspectiva garantística do direito fundamental à educação. Na segunda, fazemos a distinção entre educação integral e tempo integral, considerando que os textos legais utilizam a expressão tempo integral como sinônimo de ampliação do horário de funcionamento das escolas em, no mínimo, mais três horas diárias. Nessa perspectiva, é importante distinguir tais

conceitos, visto que a concepção adotada pelo Pmei é de uma educação interdimensional.

Já na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa de campo, as hipóteses que a motivaram, suas confirmações ou as novas hipóteses encontradas. Na quarta e última seção, apresentamos os achados da pesquisa de campo, realizada por meio de observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os diretores escolares e coordenadores pedagógicos nas cinco escolas que iniciaram o programa. Nesse sentido, verificamos de que maneira as informações obtidas no campo de pesquisa dialogam com as fundamentações teóricas que versam sobre a temática da ampliação do tempo de permanência dos estudantes em atividades escolares, identificando como cada ator percebe e interpreta o contexto de implementação do Pmei.

2.1 O direito social à educação e às políticas públicas

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as relações sociais no Brasil deveriam ser pautadas pela garantia dos direitos fundamentais, expressos no texto da Carta Magna como direitos sociais, por meio dos quais os cidadãos podem estabelecer uma vida de qualidade e ter salvaguardas as condições necessárias para que se desenvolvam as suas potencialidades, principalmente para aqueles que são menos favorecidos e vivem em situação de vulnerabilidade social. Tais direitos foram reconhecidos pela sua importância, pois visam proteger os setores sociais mais frágeis, com o intuito de construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

Entre os direitos pontuados no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, há que se destacar o direito à educação, visto que é um direito essencial e indispensável para o exercício da cidadania de todos os brasileiros, pois, só por meio da educação, os indivíduos podem exercer os demais direitos e a sua cidadania.

Segundo Pessoa (2011, p. 2), nenhum dos outros direitos, civil, político, econômico e social, podem ser praticados por indivíduos a não ser que tenham recebido o mínimo de educação:

A educação, como sendo um dos dispositivos que compõem o mínimo legal, como sendo umas das condições de que a pessoa necessita para viver em

sociedade, para ter uma vida digna principalmente no que se refere ao ensino público fundamental gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino que se traduzem como direito público subjetivo, como condição essencial para uma vida digna. Para que a pessoa humana possa ter dignidade, serão necessários que lhe sejam assegurados os seus direitos sociais previstos no artigo 6º, da Constituição Federal (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção a maternidade e à infância e assistência aos desamparados) como o mínimo normativo, ou seja, como direitos básicos. (PESSOA, 2011, p. 2)

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, esse direito é ratificado pela afirmação de que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, respaldado pelo artigo 208, que atribui ao Estado o dever de oferecer educação, de forma gratuita e de qualidade, de maneira que atenda às necessidades de cada cidadão para que este tenha dignidade e seja inserido no mundo do trabalho.

Mesmo assim, há de se considerar que, apesar de o direito social à educação estar salvaguardado normativamente, a qualidade e o acesso ao ensino continuam dependendo da implementação de políticas públicas eficazes para concretizar o referido direito.

É em concordância com Comparato (2010) que a ideia de políticas públicas encontra-se com a do direito à educação, uma vez que o entendimento é de que o direito à educação é e deve ser garantido a todos os cidadãos por intermédio da reunião de intenções e/ou intervenções positivas do Estado. Para o autor, os direitos sociais se realizam pela execução de políticas públicas e que o Estado deve ser o primeiro ente a valer-se da criação delas, de maneira que se engaje na materialização desses direitos afiançados pela Constituição Federal de 1988.

Oportunamente, deve-se ressaltar que a temática das políticas públicas surge no início do século XX, quando se passou a exigir do Estado uma atuação maior, no sentido de se concretizarem os direitos sociais. De acordo com Rodrigues (2010, p.18), “[...] uma das suas principais características é que as políticas públicas constituem-se de decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público”. A esse respeito, Condé (2012) também elucida:

As políticas públicas (*policies*) têm uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados. (CONDÉ, 2012, p. 81, grifo no original) .

Segundo Condé (2012), toda política pública é fruto da necessidade social e sua principal característica é se constituir de decisões e ações que estão revestidas de um caráter impositivo, que emana de uma autoridade soberana do poder público, que tem legitimidade para sua implantação. Por isso, guardam relações diretas com a política (*politics*).

Nesse contexto, o conceito de política pública está diretamente ligado à ação do Estado, entendido como o conjunto de ações, atividades, planos e programas por ele desenvolvidos. Segundo Santos (2012, p. 5), política pública pode ser definida “[...] como ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou parte dela”. No geral, são formuladas na perspectiva de salvaguardarem direitos constitucionalmente assegurados, ou que emanem das necessidades sociais, materializando-se eminentemente nas instituições governamentais, sobretudo nas máquinas administrativas, permitindo que sejam visualizadas de maneira mais plausível.

Para Azevedo (2013), pela sua abrangência, as políticas públicas tomam forma por meio de planos, programas, projetos, ações e atividades governamentais, sendo instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integradas e lógicas.

Nessa perspectiva, Santos (2012, p. 8) defende que existe uma diferença entre políticas públicas e planos, programas e projetos, sendo as políticas públicas que definem as estratégias e as ações que serão desenvolvidas em uma sociedade. Por meio delas, são definidos os projetos, tanto conceitual como materialmente, são alocados os recursos, são formuladas as regras e diretrizes das instituições, bem como são elaborados os planos e programas, definindo a forma como os indivíduos terão os seus direitos assegurados.

Para compreensão de como as demandas educacionais foram e estão sendo conduzidas e implementadas na esfera pública, é importante considerar a distinção entre políticas de Estado e políticas de governo, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2: Distinção entre políticas de estado e políticas de governo

Políticas de Estado	Políticas de Governo
▪ Salvaguardam os direitos constitucionais ▪ Incorporadas à estrutura do Estado ▪ Demandam normatização específica ▪ Estão colocadas para além das mudanças ocorridas na transição de governos ▪ Demanda um projeto de longo prazo ▪ São efetivadas	▪ Refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida pontualmente. ▪ Vigora durante um mandato governamental ▪ Estão ligadas estritamente a determinadas perspectivas políticas ▪ Não têm perspectiva de continuidade ▪ Projetos de prazos curtos e temporários

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Santos (2012).

Como se observa no Quadro 2, o que caracteriza de fato uma política de governo é a dimensão das garantias dos direitos constitucionais, uma vez que a ação do Estado deve ser para a garantia dos direitos sociais fundamentais, diferentemente do que habitualmente se verifica na implementação de políticas na dimensão de um projeto de governo, com características especiais para atender a uma demanda pontual, e não para a permanência e efetivação.

Com isso, não queremos dizer que as políticas de governos também não são elaboradas na perspectiva da garantia de direitos, mas o que pretendemos aqui destacar é a amplitude de uma ação governamental com vistas a transformá-la em política pública – o que requer um planejamento estratégico em curto, médio e longo prazo, ampliando incondicionalmente os diálogos com todos os envolvidos, ligados, no caso da esfera municipal, a um projeto de cidade.

No contexto deste trabalho, muitas expressões poderiam ser consideradas como sinônimos de políticas públicas. Nesse sentido, portanto, optamos pelo conceito de Dias (2012), que leva em consideração a garantia dos direitos sociais, as necessidades públicas – o problema social e a ação do governo – enquanto materialização do agir do Estado, “[...] que deve atender e resolver os problemas e levar adiante o processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação” (DIAS, 2012, p. 12). A esse respeito, o autor ainda complementa:

A definição de política pública pode ser sintetizada da seguinte maneira: são ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana. (DIAS, 2012, p. 12)

Nessa perspectiva, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas; a política pública é feita em nome do público, é uma iniciativa do governo, interpretada e implementada por atores públicos e privados e é o que o governo pretende fazer para atender os direitos sociais ou, quiçá, o que o governo escolher não fazer.

No contexto das políticas públicas educacionais, em consonância com Gadotti (2009), é fundamental estar atento a como a política educacional da educação integral vem sendo demandada pelos estados, pois é fundamental enfrentá-las, de fato, como uma política pública/política de Estado, e não apenas como política pontual simplesmente porque constam em planos de governos, como estratégias de qualificação da educação. Assim, é importante entender que as políticas educacionais não podem e não devem ser implantadas como projetos especiais, que são passageiros e não se consolidam, como muitas experiências que foram vivenciadas no Brasil ao longo da tentativa de oferecerem educação integral.

Outro aspecto relevante, ao se tratar de políticas públicas educacionais como estratégias para garantia do direito à educação, são os processos de definição, elaboração e implementação de uma política pública.

De acordo com Dias (2012), os problemas da educação são caracterizados como uma demanda recorrente, uma vez que a questão da qualidade da educação e dos resultados da aprendizagem dos estudantes não são resolvidos, ou, ainda, são mal resolvidos, e sempre voltam a surgir no debate político e na agenda de governo. O que se aplica muito bem no caso em estudo, em que a educação integral passa a ser a opção do governo para enfrentar a grave crise com a qualidade do ensino fundamental anos finais da cidade do Recife:

A formulação de políticas públicas constitui-se num estágio em que os governos democráticos transformam seus propósitos e plataformas eleitorais em ações e programas que produzem resultados ou mudanças concretas no mundo real. Políticas públicas, primeiramente, são desenhadas e formuladas, em seguida, desdobram-se em planos, programas, projetos, base de dados ou sistema de informação e pesquisas, e depois implementadas. (DIAS, 2012, p. 63)

Tomando por referência os estudos realizados por Mainardes (2006), que os desenvolveu baseando-se nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, um dos modelos clássicos para elaboração e análise de políticas públicas é o Ciclo de Política Pública: um ciclo deliberativo, formado por vários estágios, que constituiu um processo dinâmico e de aprendizado, que perpassam cinco contextos: o da influência, o da produção do texto, da prática, dos resultados e da estratégia política, conforme ilustra o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Contextos do ciclo de políticas públicas x estágios de desenvolvimento

Contextos	Estágios de Desenvolvimento
Da Influência	Identificação do problema - a agenda
Da Produção do Texto	Formulação de soluções e tomadas de decisão – o desenho
Da Prática	Implementação – início do programa
Dos Resultados	Avaliação – o acompanhamento
Da Estratégia Política	Continuidade, reestruturação ou extinção – o impacto

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Mainardes (2006) e Dias (2012).

No Quadro 3, ao relacionar os contextos de elaboração de uma política pública com os diversos estágios que envolvem este ciclo, compreendemos que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, que estão relacionados diretamente com o descumprimento dos direitos sociais. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública, passando a compor a agenda por um processo de formulação de propostas, com diálogo amplo com os atores envolvidos e buscando soluções, sendo tomadas decisões com vistas a sanar o problema. Nesse estágio, os interesses dos atores são equacionados e as intenções de enfrentamento são explicitadas. O próximo estágio é a implementação, na qual as regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações – é a materialização do texto, a prática. Os dois outros estágios são ligados à avaliação, ao resultado do monitoramento sistemático e dos impactos que a política pode ter causado na solução do problema, ou, ainda, no surgimento de novos problemas.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a análise do processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino do Recife, vale aprofundar os aspectos do contexto de implementação, uma vez que é nessa fase de execução que são produzidos os resultados concretos,

que, se não bem executados, produzem “falhas de implementação”, que levam as políticas ao insucesso.

Isso posto, é evidente que a fase de implementação demanda mais atenção e nem sempre deve ser encarada como uma fase que não dialoga com a fase anterior, da formulação e do planejamento. A esse respeito, Secchi (2013) esclarece:

A importância em estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de esquemas analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas de políticas públicas. Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados. (SECCHI, 2013, p. 56).

No Pmei, como já mencionado, a Secretaria de Educação instituiu um grupo de trabalho que, em parceria com o ICE, ficou responsável pelas etapas da produção do texto e do desenho. Nessa etapa, além da responsabilidade pela concepção pedagógica das EMTIs, esse grupo também foi responsável pela definição de quais escolas participariam do programa, de acordo com os padrões mínimos de infraestrutura, tanto física como de pessoal, a análise das demandas dos estudantes, contato com todas as Secretarias Executivas para viabilizar compras de equipamentos e, principalmente, as intervenções na rede física, de modo que as reformas fossem realizadas em tempo hábil.

Um aspecto relevante é que, durante o processo de elaboração e planejamento, pelo que pudemos observar da composição do grupo de trabalho, a SE optou pelo modelo de implementação *top-down* (de cima para baixo) e não realizou os diálogos necessários com os atores diretamente envolvidos com a execução da ação, trazendo para o momento da implementação um grave problema de resistência. Este é agravado pelo fato de o planejamento das intervenções físicas, de lotação de professores e dos serviços de merenda escolar e equipamentos não ter sido executado a contento, o que compromete até hoje a organização das escolas e a materialização da concepção pedagógica.

De acordo com Dias (2012), pode-se afirmar que a Secretaria de Educação, ao optar por traçar todos os percursos internamente, contando apenas com a vasta experiência do instituto que a assessorava, foi acometida de uma “*simplificação*

ingênua”, pois deixou de considerar os diversos *stakeholders* diretos e indiretos, deixando de lado o caráter conflitivo do processo, ou seja, a sua dimensão política.

Nessa etapa, entende-se que existe um espaço para retomada do diálogo, no qual todos os envolvidos devem ter a maturidade necessária para se envolver e se comprometer com os resultados da política, evitando o desequilíbrio na relação de poder para que os resultados sejam alcançados também de forma equilibrada.

Enfim, a fase de implementação ganha relevância no ciclo de uma política pública, pois é nesse estágio que está a possibilidade de visualizar os obstáculos e as falhas que costumam acometer um planejamento, na perspectiva de correção e intervenção para a reestruturação. Uma concepção que, se não for bem entendida e bem executada, pode levar ao fracasso, o que ocasiona a reincidência do problema e, quiçá, o seu agravamento.

2.2 Educação integral *versus* educação em tempo integral

Antes de discorrermos sobre a distinção entre a educação integral e a educação em tempo integral, conceitos essenciais para auxiliar nos processos de implementação das políticas públicas educacionais nesta abordagem, faz-se necessário contextualizar a escola, com sua função social frente a todas as transformações pelas quais passou a educação brasileira nas últimas décadas.

Mesmo reconhecendo que a tarefa de educar é compartilhada com outros segmentos da sociedade, como a família, as comunidades, os grupos sociais e os meios de comunicação, a sociedade acaba atribuindo à escola a maior parcela dessa tarefa, sendo dela a responsabilidade de organizar, sistematizar e transmitir o conhecimento, bem como garantir a formação dos cidadãos.

Com a democratização e a universalização do acesso à educação, a escola é forçada a modificar a sua atuação, visto que ela tem que atender a uma camada da população bastante diversificada, além de ter que dar conta de acompanhar todos os avanços científicos e tecnológicos. Dessa forma, a função da escola é ampliada, salvaguardando o direito à formação dos indivíduos, com vistas ao exercício da cidadania e ao usufruto dos seus direitos, conforme preceituam os textos legais.

Consequentemente, a escola, enquanto instituição social, assume papel essencial na formação dos cidadãos, conforme destaca o texto do Parecer nº

07/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB), que discute os fundamentos para elaboração das diretrizes curriculares para educação básica:

A escola precisa acolher diferente saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. (BRASIL, 2010, p. 22-23).

Segundo Cavaliere (2009), a despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para sociedade é evidente e, portanto, é possível afirmar que é o lugar onde, desde a sua criação, veicula-se o conhecimento básico estabelecido pela sociedade para ser repassado às gerações, tendo como papel fundamental a conscientização do homem para o exercício da cidadania e qualificação profissional, sendo imprescindível para a formação de um ser crítico, capaz de enfrentar os desafios dos contextos sociais do século XXI.

A partir desse entendimento, repensar a escola pública e suas articulações se constitui um imperativo, e cabe aqui um questionamento: *que concepção de educação deverá ser desenvolvida para que a escola cumpra esta ampla e desafiadora função social?*

A resposta para esse questionamento é uma concepção de educação que está ligada diretamente ao desenvolvimento humano, uma concepção de educação que contemple a integralidade do ser, com todas as suas dimensões. Uma educação multidimensional, interdimensional, integradora e integral.

No Brasil, essa concepção aparece na pauta dos diversos movimentos sociais que defendiam e defendem a escola pública como locus de uma educação gratuita e de qualidade, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que data de 1932. Retorna à pauta, após a promulgação da LDBEN Nº 9.394/1996, como afirma Jaqueline Moll (2014, p. 373), “[...] muito mais como campo de disputa de

concepções educativas e societárias do que como política pública a ser implementada em toda a sua complexidade”.

Nos textos legais, a expressão educação integral não consta *ipsis litteris*, mas é posta como uma concepção de educação que deve ser garantida a todos os cidadãos, salvo o que consta no artigo 205 da CF de 1988:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012 [1988], p. 121).

É a expressão *pleno desenvolvimento da pessoa* que induz ao entendimento de uma educação integral, que tem como eixo proporcionar aos estudantes condições adequadas para assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, bem como as possibilidades para que sejam inseridos no mundo do trabalho e capazes de enfrentar os desafios da vida adulta.

Trata-se de uma concepção de educação que considera o indivíduo como um todo, que dialoga com todas as dimensões do desenvolvimento, extrapolando a dimensão cognitiva, que tem a compreensão de um sujeito que é corpóreo e que está inserido num contexto de relações, considerando as dimensões afetiva, física, social, histórica, ética, estética e política – uma educação integralizadora.

Essa perspectiva integradora da educação presume uma educação que acontece ao longo de toda a vida e pressupõe:

Ensinar o indivíduo a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre. (GADOTTI, 2009, p. 32).

Com essa afirmativa, o autor compreende que o ato de educar é preparar para a vida, com seus embates e desafios, formando cidadãos com noções de seus direitos e deveres, desenvolvendo valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade e cooperação, de tal maneira que transforme o conhecimento em bem-estar social e individual, de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo.

Associado a esta ideia, Arroyo (entrevista concedida à Revista Educação & Participação em 14/04/2015) afirma que a educação integral é um processo, pois “o ser humano não nasce pronto: nós nos tornamos humanos”, em uma visão holística do processo de formação e desenvolvimento do ser, quando o autor afirma:

Na verdade, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que eu defendo: que a escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos (ARROYO, 2015, p. 2).

Essa afirmação resume o entendimento sobre educação integral e se associa ao pensamento de Gadotti (2009, p. 37) de que a “[...] educação integral não se desenvolve apenas em escolas de tempo integral, a educação integral se dá na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as experiências e vivências”. Dessa forma, toda educação, independentemente do espaço, tempo ou idade, deve ser integral, ratificando que todas as escolas precisam e devem ser de educação integral.

Concordando com essa concepção educacional, as diretrizes do PNE explicitam, dentre outras premissas, a formação para o trabalho e para a cidadania, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, vinculadas à superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Dada essa dimensão da ação educativa, dificilmente uma escola de tempo parcial, com todas as dificuldades que lhe são peculiares, conseguirá desenvolver uma educação que garanta o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Cavaliere (2010), ao se discutir essa concepção, na perspectiva da garantia do direito e da formação plena do indivíduo, há que se levar em consideração três dimensões que caracterizam essa educação: o tempo, o espaço e o conteúdo. Dimensões essas que Pegorer (2014) e Guedes (2015) chamam de tripé de apoio essenciais para definição de políticas públicas de atendimento à

educação integral: a ampliação do tempo, a diversidade curricular e a ampliação dos espaços.

É na dimensão da ampliação do tempo que se fundamentará a distinção entre a educação integral e a educação em tempo integral. Pelos argumentos até agora elencados, fica evidente que toda educação deve ser integral, independentemente dos espaços e tempos, e que essa concepção amplia consideravelmente a função da escola. Desta feita, é consenso entre os diversos pesquisadores que a escola organizada em turnos parciais e com todas as dificuldades que lhe são peculiares não conseguirá desenvolver os seus objetivos.

Ao contrário da CF (1988), na LDBEN (1996) e no PNE (2014), encontra-se alusão direta à expressão *tempo integral*, atrelando-a à questão do tempo escolar, que, de acordo com o artigo 12 da Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB, refere-se à organização do tempo escolar de turno e contraturno ou de turno único como sendo a jornada escolar de sete horas, no mínimo, durante todo o ano letivo.

As diversas denominações encontradas no Brasil para as experiências de implementação da jornada escolar ampliada, segundo o relatório da pesquisa intitulada *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, realizada pelo MEC em 2009⁶, dão-se em duas categorias: uma que fornece a noção de integralidade, juntando tempo integral e educação integral, e outra que está voltada para complementação da ação educativa. Dessa forma, são denominadas de diversas maneiras: jornada completa, ampliação de carga horária, expansão do tempo diário de escolarização, prolongamento do horário de atendimento aos estudantes por meio da escola, tempo de permanência dos estudantes em atividades dirigidas pela escola, na escola ou sob sua supervisão, expansão escolar, atividades complementares, entre outras.

⁶ A pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* foi desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (Deidhuc). Iniciada em 2007, tinha como objetivos (i) mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil; (ii) analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, (iii) subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral. Em nível nacional, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, durante os anos de 2008 e 2009, sendo este relatório, referente à primeira etapa, apresentado em 2009.

Vale salientar que, ao analisar o desenvolvimento desses projetos e suas organizações, independentemente da denominação, vemos que há uma convergência para o mesmo significado, exceto a ideia de contraturno, que diverge da concepção de turno único.

A concepção de turno único é semelhante à ideia de jornada escolar contínua, desenvolvida em alguns países europeus, como destaca Maurício (2014) no livro *Tempos e Espaços Escolares*, que apresenta um vasto estudo comparativo dos modelos de educação integral na Europa e no Brasil. Para a autora, a “[...] jornada escolar contínua é aquela que não é interrompida pelo largo intervalo para o almoço e descanso e que ocorre na própria escola” (MAURÍCIO, 2014, p. 34), em contraposição à ideia de contraturno, na qual os estudantes vão para casa no intervalo e, depois, retornam à escola para as atividades complementares.

Em conformidade com esse conceito, Pegorer (2014) afirma que a escola em tempo integral é um dos aspectos da educação integral como um todo. Ela é o local onde e a partir do qual as ações com visão de integralidade acontecem. O autor adverte ainda que a escola de tempo integral, por si só, não significa educação integral.

Para Moll (2014), o tempo é uma das estratégias, e não a única, que garantirão a ampliação e consolidação do direito educativo, ampliando as oportunidades de formação:

[...] a abordagem de educação integral recolocada a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo Governo Federal em 2007, apontou para processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados. [...] A ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per si, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares. (MOLL, 2014, p. 375).

Mas o que, de fato, vai consolidar essa mudança é a dimensão pedagógica. A autora reforça a premissa de que “a educação de tempo completo e de formação integral” precisa ressignificar as práticas escolares. A escola transformada em escola de tempo integral precisa passar por fortes mudanças de paradigmas, tanto no

aspecto da organização física e dos serviços como na organização curricular, que são exatamente os outros dois elementos do tripé: o currículo e os espaços.

No tocante a essas dimensões, no Brasil, o que se vivencia é uma chamada à educação integral, voltada muito mais para a questão do aumento do tempo de permanência do educando na escola do que a uma concepção de educação de formação humana integral, conforme demonstrado por várias pesquisas (CAVALIERE, 2009; PARO, 1988, PEGORER, 2014; GADOTTI, 2009). Em muitas experiências analisadas pelos autores citados, a educação integral é vinculada à extensão do tempo e não contribui para alterar as perspectivas pedagógicas e metodológicas condizentes com a reorganização dos tempos, espaços, currículos e práticas a fim de garantir que o educando se aproprie dos conhecimentos fundantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural.

Com relação aos espaços físicos, vale mencionar o destaque dado pelo relatório da pesquisa do MEC, apresentado em 2009, que aponta como questão central para qualquer planejamento sobre a implementação da educação integral o cuidado que se deve ter com os espaços físicos, a disponibilidade de professores e com os serviços de apoio.

Esse aspecto está em consonância com o que afirma Moll (2014) ao explicar a estratégia 6.6 da Meta 6 do PNE, que sinaliza as possibilidades de articulação da escola com entidades externas ao ambiente físico da escola, reconhecendo, com isso, que “[...] os processos empreendidos nas organizações sociais comunitárias e populares também são qualificados do ponto de vista educativo” (MOLL, 2014, p. 375). O que não isenta o Estado do seu dever de continuar investindo nas condições físicas e na arquitetura das escolas, em busca de um padrão mínimo de referência para as instituições de ensino que funcionarão com educação de tempo completo e de formação humana integral.

Esse destaque é relevante, uma vez que, a exemplo do programa de Recife, a infraestrutura é apontada como ponto de fragilidade em quase todas as experiências vivenciadas no Brasil, pois, como afirma o relatório da pesquisa do MEC, “[...] sabe-se que que os prédios escolares [...] muitas vezes são precários em relação à estrutura física, pouco adequados ao desenvolvimento de atividades, com poucos espaços ociosos” (BRASIL, 2009, p. 163).

Ainda com relação à dimensão curricular, a educação integral que se desenvolve na escola de tempo integral deve garantir uma conectividade das atividades complementares com o currículo básico, na qual o currículo é pensado na sua totalidade, de maneira ampla, envolvendo os dois períodos, evitando a dualidade que Gadotti (2009) e Paro (1988) bem definem como “a escola da manhã e a escola da tarde”; “a escola da aula e a escola da brincadeira”; “a escola que os estudantes mais gostam e a escola que é chata”.

De fato, o diferencial entre uma educação integral e uma educação em tempo integral está na capacidade da escola de desenvolver um Projeto Político Pedagógico único, que envolva todos os sujeitos e práticas educativas que acontecem em suas dependências, em função da formação integrada e integral dos estudantes, na perspectiva da afirmação de direitos e de consolidação da democracia. Nos dizeres de Moll (2014), essa é uma condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para melhoria da qualidade da educação.

2.3 Delineamento metodológico

Antes de descrever o percurso metodológico desta pesquisa, é pertinente destacar que ela é pensada no contexto de um Mestrado Profissional e, como tal, pressupõe um diálogo direto da teoria com a prática, desenvolvidas pelos estudantes, no âmbito das diversas realidades educacionais.

Diante do exposto, a modalidade de pesquisa delineada no percurso metodológico desta investigação é o estudo de caso, método de fundamentação qualitativa, que contribui para a melhor compreensão dos fenômenos (neste contexto) educacionais, partindo sempre do contexto real e se utilizando das múltiplas fontes de evidências.

Segundo Triviños (2015), entre os tipos de pesquisas qualitativas, o estudo de caso é um dos mais relevantes, pois oportuniza ao investigador uma análise aprofundada do objeto pesquisado. Para tanto, devem ser levadas em consideração as suas principais características: a natureza, a abrangência e a complexidade.

Entre os autores que defendem o uso do estudo de caso em pesquisas educacionais, destacamos: Gil (2002 e 2014), Triviniões (2015), Yin (2001) e Lavielle

e Dione (1999), que partem da premissa de que não é porque se estuda um objeto isolado que esse estudo não possa conduzir a aplicações generalizáveis. Em um estudo de caso, o objeto dialoga diretamente com seu contexto e levam-se em consideração as influências e intervenções do meio em si e sob o objeto investigado.

Entre os autores estudados, uma situação é consenso: a utilização do estudo de caso enquanto modalidade de pesquisa permite que o investigador cumpra todos os rigores de uma pesquisa científica. Sendo assim, cabe a ele seguir, passo a passo, todo o protocolo de estudo: elaborar os objetivos na perspectiva de responder as perguntas “como?” e “por que?”, cuidando rigorosamente da preparação prévia para o trabalho de campo, definindo quais instrumentos vão ser utilizados, qual será o campo de pesquisa, quem serão os atores da pesquisa, estabelecendo uma boa base de dados e, acima de tudo, tendo a sensibilidade de perceber a importância do tema a ser estudado, mediante sua relevância e interesse público.

Para Robert Yin (2001, p. 29), defensor do método do estudo de caso, o papel do investigador é essencial no processo de evidenciar a validade e a confiabilidade de um estudo de caso: “[...] o investigador deve ter clareza do objeto a ser investigado, evitando o risco de cair no senso comum das generalizações”. O autor ressalta que cada caso é um caso e que o cuidado com os procedimentos metodológicos e a habilidade para realização são essenciais nesse processo.

Para concluir, os argumentos que favorecem a adoção do estudo de caso como modalidade de pesquisa para esta dissertação, associando os pensamentos principalmente de Triviños (2015) e Yin (2001), ratificam essa opção, pois nos permitem um estudo profundo e exaustivo dos fatos e objetos de investigação, que fazem parte do contexto real de atuação dos trabalhadores-estudantes-pesquisadores.

Os argumentos permitem, ainda, um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos educacionais – no caso em tela, a educação integral da cidade do Recife – mediante análise do processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) na tentativa de esclarecer um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas, quais os resultados e onde se pode aperfeiçoar.

Em uma pesquisa qualitativa, vários são os instrumentos ou dispositivos que podem ser utilizados para levantamento dos dados e/ou matérias que auxiliarão no levantamento das informações necessárias para fundamentação, mudanças ou confirmação das hipóteses levantadas. Dentre eles, destacam-se: a observação direta ou participante, a entrevista, o inquérito por questionário, a fotografia e a pesquisa documental dos variados registros, como portarias, decretos, leis, relatórios, atas, orientações de procedimentos, instruções normativas, entre outros.

No nosso estudo, optamos pela pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas, por nos ter parecido a forma mais objetiva e rápida de obter informações importantes de que necessitávamos e, acima de tudo, pelo esforço que teve a pesquisadora em não se deixar influenciar pelas informações, já que está inserida naquela realidade.

Para melhor compreendermos a utilização desses instrumentos e os contextos que foram aplicados, lançaremos mão dos fundamentos de Antônio Carlos Gil, percorridos no livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (2014).

O primeiro instrumento também foi bastante utilizado antes da pesquisa de campo, uma vez que, por meio dele, levantamos as informações necessárias para a elaboração do caso de gestão. Trata-se da *pesquisa documental*. Sobre esse instrumento, Gil (2014) discorre:

Vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa. Este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros.

As vantagens é que proporciona o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. (GIL, 2014, p. 153-154) .

Considerando que essas escolas têm em seus rótulos de atividades a elaboração de documentos norteadores – Plano de Ação Anual, Programas de Ação e o Projeto Político Pedagógico –, objetivávamos, por meio da leitura desses documentos, identificar informações que respaldassem nossas hipóteses. Vale ressaltar que os referidos documentos utilizados não correspondiam ao ano letivo em curso, mas, sim, aos anos letivos de 2014 e 2015. No momento da pesquisa,

não encontramos os planos referentes ao ano de 2016, uma vez que as escolas foram orientadas pela Secretaria de Educação, por meio da Gerência Geral de Educação Integral e Anos Finais, a não mais elaborar tais documentos.

O documento que nos foi disponibilizado, referente ao ano de 2016, foi o Pacto Pela Educação (PPE), que consta de um rol de ações pedagógicas e administrativas com vistas a motivar as escolas a cumprirem suas metas, em especial a determinada para o Ideb. Esse pacto é coordenado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) e, segundo as diretoras, é elaborado em reuniões, com a presença da diretora da escola, do coordenador pedagógico e da equipe da SE.

Além desses documentos, foram consultados relatórios sistemáticos das equipes de técnicas da Secretaria de Educação, que são responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento pedagógico das escolas em questão.

Considerando que a realização de uma pesquisa qualitativa demanda uma imersão no cotidiano do objeto investigado, a *observação participante* foi o segundo instrumento utilizado no trabalho de campo, pois permite uma observação direta das atividades do grupo estudado, viabilizando entender as regras, os costumes e as convenções que o regem:

Observação participante constitui elemento fundamental para pesquisa desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação de dados [...] é na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente [...] é o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.

A vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

O inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. (GIL, 2014, p. 100-101).

No caso em tela, a observação participante do cotidiano das EMTIs nos permitiu acompanhar a materialização da concepção de educação integral, dos principais conceitos do Pmei, bem como a atuação dos diversos atores e a dinâmica de funcionamento de cada escola.

Na perspectiva de minimizar os inconvenientes das observações, o que tentamos também foi mostrar para os atores com quem pretendíamos dialogar diretamente que o papel da autora naquele momento era de uma pesquisadora, que não dialogava mais com as demandas diretas do programa e que desejava, acima de tudo, registrar a história em tempo real e contribuir para o aperfeiçoamento daquele. Dessa forma, tentamos conquistar a confiabilidade dos sujeitos para que as respostas fossem as mais sinceras e fidedignas.

No primeiro momento em que chegamos à escola, solicitamos à equipe gestora um espaço junto aos professores, principalmente, para apresentação da pesquisadora, onde foram explicados os objetivos da pesquisa e a dinâmica que seria utilizada para levantamento das informações.

Para que se mantivesse o foco no objetivo da pesquisa e na perspectiva de salvaguardar o rumo das observações, considerando o zelo que se deve ter para que o pesquisador não se perca na imensidão do cotidiano escolar, elaboramos um roteiro para a observação participante, dividido em dois blocos: um de diagnóstico, no qual foram registrados os dados sobre os estudantes, professores, quadro de pessoal, número de turmas, espaço físico; e outro de concepção do processo de implementação e da materialização dos princípios norteadores da organização escolar.

As observações foram realizadas nas cinco escolas, sendo dois dias em cada instituição de ensino, entre os meses de março e abril de 2016, e tudo foi registrado em um diário de bordo e, em seguida, transcrito em formulários individuais por escola, destacando-se as informações que auxiliariam diretamente no objeto investigado.

O terceiro e último instrumento que foi utilizado foi a *entrevista semiestruturada*, que auxiliou na captação das informações e contribuiu para a interpretação de fatos que não estavam bem esclarecidos e que precisaram de elucidações. Para Lakatos e Marconi (1991), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, favorecendo não só a descrição dos fenômenos, mas também sua explicação e compreensão, ampliando o campo de interrogações e permitindo a elaboração de novas hipóteses.

Essa afirmação é ratificada por Gil (2014, p. 109):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

As vantagens do uso das entrevistas é que temos maior abrangência e eficiência na obtenção dos dados e as respostas são imediatas, além de oferecerem maior flexibilidade ao entrevistador e ao entrevistado. Mesmo assim, é importante que o entrevistador esteja atento para que o foco não seja desviado e, acima de tudo, para que as respostas sejam objetivas e se evitem respostas evasivas.

Em se tratando de entrevistas longas, é fundamental que o entrevistador tome o cuidado de agendar com antecedência com o entrevistado e também esteja atento ao local onde vai serão realizadas. No caso de uma escola, preferencialmente, devem ser feitas fora do ambiente escolar para evitar interrupções.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir de um roteiro pré-estabelecido, com os objetivos de observar as concordâncias ou discordâncias sobre a concepção de educação integral e de relacionar os entraves encontrados pelos diversos segmentos das escolas para efetivação do programa, bem como para identificar qual desenho, pressupostos e concepções estão sendo praticados nas escolas. Entrevistamos os sujeitos da pesquisa durante os meses de março, abril e maio de 2016, visto que houve dificuldade para conseguir um íterim na agenda de dois diretores e um coordenador pedagógico.

As entrevistas estavam estruturadas em blocos de perguntas que versavam sobre: a vida profissional do diretor, compreensão sobre educação integral, implementação do programa, organização curricular, formação continuada, atuação, infraestrutura, comunidade e avaliação do programa. Em princípio, seriam realizadas com os diretores ou vice-diretores, coordenadores pedagógicos e um professor por escola, o que compreendia um universo de 15 entrevistados, cujo principal pré-requisito era estarem lotados nas EMTIs desde o início do programa em fevereiro de 2014.

Nesse contexto, fizemos quatro entrevistas com diretores e uma com vice-diretora. No tocante aos coordenadores pedagógicos, conseguimos entrevistar dois deles, pois os outros três foram lotados nas escolas no mês de fevereiro de 2016. Vale esclarecer que os coordenadores entrevistados iniciaram suas atividades no

programa como professores e, em seguida, após seleção interna da SE, passaram para a função de coordenadores pedagógicos.

Em se tratando dos professores, conforme já dito, em princípio, seriam entrevistados cinco docentes, que também estivessem na escola desde 2014 e, de preferência, também desempenhassem a função de coordenadores de área. Durante o processo da pesquisa de campo, por dificuldades em localizar professores com esses perfis, decidimos por não mais entrevistar os professores.

Ainda assim, como já havíamos alinhado com a direção das escolas que seriam feitas entrevistas com professores, duas delas conseguiram se organizar em tempo hábil e nos permitiram, logo no início das observações participantes, ainda em abril de 2016, que fossem realizadas duas entrevistas com os docentes que também desempenhavam a função de coordenadores de área. Dessa forma, assim ficou constituído o universo de entrevistados, ilustrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Quadro demonstrativo número de entrevistados por segmentos

Segmentos	Quantitativo
Diretores e/ou Vice-Diretores	05
Coordenadores Pedagógicos	02
Professores	02
TOTAL	09

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Após a realização das entrevistas com os sujeitos descritos no Quadro 4, mediante o sentimento de incerteza que pairava sobre as escolas, julgamos necessário ampliar o diálogo e, portanto, realizamos uma entrevista com a Gerente Geral de Educação Integral Anos Finais e com o Secretário Executivo de Gestão Pedagógica quanto às expectativas futuras para o programa.

Com a finalidade de concluir essa etapa da definição, elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados para levantamento das informações, fica claro que não foi usado um só instrumento, o que nos permite citar Yin (2001) no ponto em que se contrapõe aos que defendem que o pesquisador deve escolher somente a técnica mais adequada e, talvez, aquela com a qual tenha mais familiaridade. O autor afirma que a utilização de várias fontes na coleta de dados é uma necessidade e, ao mesmo tempo, um ponto muito forte para estudos de caso, principalmente:

O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...]. (YIN, 2001, p. 121).

Foi com essa preocupação que lançamos mão dos instrumentos acima descritos, cujo intuito era que conseguíssemos a maior abrangência nas descrições, explicações e compreensões do objeto em estudo.

Antes de passarmos para a próxima seção, na qual realizamos a análise dos dados coletados e estabelecemos os seus diálogos com as fundamentações teóricas sobre o tema, é importante, em nome do zelo, do sigilo, da imparcialidade e da ética da pesquisa, em conformidade com o compromisso assumido pela pesquisadora com os entrevistados, dizer que utilizaremos codinomes para as cinco escolas e códigos para identificação dos sujeitos de acordo com os seus segmentos. Para tanto, esclarecemos que os códigos aqui utilizados fogem a qualquer lógica cronológica de localização e ordenamento, convencionalmente utilizados pela Secretaria de Educação.

Com relação à nomeação das escolas, com o objetivo de homenagear alguns professores que marcaram a trajetória escolar da pesquisadora, escolhemos um por cada etapa: Educação Infantil (Alfabetização), Ensino Fundamental (na época 1º Grau), Ensino Médio (antigo 2º Grau) e Graduação. As escolas serão renomeadas com os seus nomes e os segmentos identificados como diretores, coordenador pedagógico e professores, conforme Quadro 5 ilustrado a seguir:

Quadro 5: Esquema de identificação das escolas e segmentos entrevistados

Escolas	Abreviaturas	Segmentos	Datas	
			Observação	Entrevistas
Profa. Ilma de Carvalho	EMTIIC	Diretora	21 e 22/03	30/05
Profa. Osmarina Silva	EMTIOS	Diretora	28 e 29/03	06/04
		Professora		13/04
Prof. Elson Lima	EMTIEL	Diretora	06 e 07/04	14/04
		Professora		14/04
Prof. Arnaldo Júnior	EMTIAJ	Diretora	30 e 31/03	26/05
		Coordenação Pedagógica		31/05
Prof. Jesus Vasques	EMTIJV	Vice-Diretora	04 e 05/04	09/03
		Coordenação		18/05

		Pedagógica		
--	--	------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A partir desse esquema de identificação, organizamos as informações, categorizando-as a partir dos eixos de análise elencados: tempo, currículo e espaços. Tudo isso na expectativa de confirmar ou alterar as hipóteses, bem como de atingir o objetivo da pesquisa.

2.4 Das concepções à ação

Ao propormos realizar a análise de uma política pública, é importante levar em consideração que uma política engloba um grande espectro de atividades que, de uma maneira ou de outra, envolve o exame de causas e consequências da ação governamental. Tais políticas surgem com o intuito de atender as necessidades sociais e de solucionar os problemas com que se defrontam os gestores públicos, principalmente com o objetivo de auxiliar no seu equacionamento com criatividade, inovação e habilidade.

Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992), sustenta que, no caso de análise de políticas específicas, é no contexto da prática que se deve deter maior atenção, pois é nesse momento que

[...] a política está sujeita à interpretação e 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. 53, grifos no original).

Para Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992) chamam a atenção para o contexto da prática, pois é exatamente no momento da implementação que ficam expressos os entendimentos que os executores têm do texto. É nesses momentos que podem ser identificadas as resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos e que se pode perceber os conflitos entre os executores e elaboradores das políticas.

No caso em questão, o que propomos é analisar, numa perspectiva crítica, a política de educação integral implementada na cidade do Recife por meio do Pmei. A análise se desenvolverá com base na compreensão que os diversos executores têm

do texto da política, na intenção de elencar quais os entraves encontrados nas escolas para que tal política fosse executada como previsto nos textos normativos.

De acordo com o que expusemos no capítulo anterior, a educação integral projetada para a RMER tem a intenção de proporcionar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental múltiplas oportunidades de aprendizagem. Com isso, busca favorecer o desenvolvimento de valores e atitudes e a formação de cidadãos capazes de lidar com demandas e oportunidades de vida, provendo-lhes meios para progredirem nos estudos e se desenvolverem nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos, aumentando não só o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas, principalmente, a exposição deles a situações que possibilitem a efetiva aprendizagem.

A oferta da educação integral envolve muitos desafios. Dentre eles, destacamos o primeiro listado por Pegorer (2014), que é a decisão política, entendida como a vontade do gestor público de realizar uma política de grande porte. Apesar de suas nuances e especificidades, mesmo reconhecendo a sua abrangência e que é de difícil operacionalização, ele irá perceber que é uma política que vai, de fato, impactar a educação da cidade:

Na efetivação da proposta da “educação integral”, nada é complicado. Tudo começa com um sonho, que precisa ser coletivo. Os primeiros passos são fundamentais, o governante, precisa, necessariamente, de vontade política, que traz como consequência uma decisão política. [...] É uma atitude, a partir da definição de prioridades. O gestor deve se perguntar: o que é melhor para população? A resposta é, pois, a decisão política. (PEGORER, 2014, p. 48, grifo no original).

É condição fundamental para a decisão política de oferecer uma educação integral, em tempo integral e de qualidade, que o gestor público desenvolva uma gestão compartilhada, envolvendo todas as instâncias da SE, das escolas, bem como das outras Secretarias Municipais que porventura possam contribuir para eficácia e eficiência da ação governamental.

Uma política com essa dimensão ainda encontrará pela frente outros desafios, como o investimento, os espaços, a demanda de pessoal e os serviços de apoio, sabendo-se que não basta apenas ampliar a jornada escolar, mas são necessárias estratégias de gestão para compartilhamento de intenções e para estabelecer um fluxo sistemático de monitoramento e avaliação.

Nessa perspectiva, é fundamental uma reorganização da estrutura de ensino das escolas, considerando a compreensão e a dimensão de uma educação integral em tempo integral, além da existência de novos arranjos curriculares com a inclusão de novas técnicas pedagógicas. Tais premissas pressupõem uma ação coordenada de formação continuada, proporcionando aos professores mais espaços para reunião, planejamento e elaboração de atividades, bem como a melhoria da estrutura física e o desenvolvimento de parcerias que viabilizem o melhor aproveitamento dos equipamentos públicos existentes no entorno das escolas.

A pesquisa realizada nas cinco EMTIs possibilitou identificar como o texto normativo da concepção e organização das escolas vem sendo desenvolvido, partindo do que Pegorer (2014) e Guedes (2015) chamam de tripé essencial para implantação ou implementação de qualquer política que vise à oferta da educação integral: o tempo, o currículo e o espaço.

Considerando que a intenção é entender os entraves que dificultaram a implementação dessa política, tais abordagens se fazem necessárias, uma vez que é na fase de implementação (contexto da prática) que o texto da política poderá sofrer alterações, que variam de acordo com a aceitação, o entendimento e a adesão dos executores.

Antes da abordagem por categoria, é salutar descrever, em linhas gerais, o perfil profissional dos entrevistados, conforme descrito no Quadro 6 seguinte, bem como apresentar uma breve descrição do contexto das escolas a partir da percepção da pesquisadora nos dias de acompanhamento e observação da rotina delas:

Quadro 6: Perfil dos entrevistados

DIRETOR ESCOLAR	
EMTIOS	Graduada em Letras com Especialização em Gestão Educacional. Começou a ensinar na RMER como professora dos anos iniciais e está na escola há 14 anos. No início foi, Vice-Gestora a convite e, nos últimos 10, está como Diretora eleita. É professora aposentada de outras redes públicas de ensino. Já estava na escola antes dela ser de tempo integral.
EMTIIC	Graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar. Começou a ensinar na RMER como professora dos anos iniciais e está na escola há 15 anos, sendo 10 em regência e 5 anos na gestão, sendo: 3 como Vice-Gestora e 2 como Diretora. Anteriormente lecionava na rede privada de ensino. Estava na escola antes de ser integral.

EMTIEL	Graduada em Letras com Especialização em Linguística. Começou ensinando na RMER como professora dos anos finais, como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; também foi Apoio Pedagógico. Esta na gestão da escola há 16 anos, sendo; 6 como Vice-Diretora e 10 como Diretora. Estava na escola antes de ser integral.
EMTIAJ	Graduada em Letras com Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Começou a lecionar na RMER como professora dos anos iniciais. Foi Apoio Pedagógico durante 2 anos e está na Direção da escola há 10 meses. Estava na escola antes de ser integral.
EMTIJV	Graduada em Ciências com curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. Começou ensinando na RMER como professora dos anos finais no componente curricular de Ciências. Acompanhava a escola como Inspetora Escolar e assumiu a Vice-Direção a convite do Diretor, depois foi eleita. Está na escola há 3 anos e estava na escola antes de ser integral.
COORDENADOR PEDAGÓGICO	
EMTIAJ	Graduado em História com Especialização História das Artes das Religiões. Está na RMER há 28 anos. Já trabalhou nesta escola como Instrutor de Artes. Retornou à escola no início de 2014, para trabalhar com os componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo, no começo do tempo integral. Assumiu a Coordenação Pedagógica no início do ano de 2016 por ter sido aprovado na seleção interna da SE. Também foi professor em várias escolas da rede privada de ensino.
EMTIOS	Graduada em Letras e Especialização em Gestão Educacional. Começou a ensinar na RMER como professora dos anos iniciais e está na escola há 14 anos. No início, foi Vice Gestora a convite e nos últimos 10 está como Diretora eleita. É professora aposentada de outras redes públicas de ensino. Já estava na escola antes dela ser de tempo integral.
EMTIJV	Graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão em Políticas Públicas para a Juventude. Começou lecionando na RMER como professora dos anos iniciais há 5 anos. Estava na escola antes dela ser de tempo integral, como Coordenadora Pedagógica de 4 horas. No início do tempo integral, foi transferida para outra escola de tempo integral. Retornou no início do ano de 2016, como Coordenadora Pedagógica de horário integral, após ter passado na seleção interna da SE.
PROFESSOR	
EMTIOS	Graduada em Letras com Especialização em Língua Portuguesa e Psicopedagogia. Começou a lecionar na RMER há dois anos e meio, como professora dos anos finais no componente de Língua Portuguesa, já na escola de tempo integral, no início do programa. Durante 23 anos foi professora de rede privada de ensino.
EMTIEL	Graduada em Física com Mestrado em Ciências. Começou lecionar na RMER há dois anos e meio como professora dos anos finais, com o componente de Ciências, já na escola integral, no início do programa. Já na escola de tempo integral, no início do programa. Durante 33 anos, foi professora de rede privada de ensino na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas (2016).

Pela descrição dos perfis dos entrevistados, vale ressaltar que um dos pré-requisitos para participarem era que todos os sujeitos estivessem nas EMTIs desde início do programa e também tivessem participado da formação inicial, que foi

ministrada pelo ICE, quando foram apresentados todos os fundamentos e concepções de gestão e pedagógica que iriam nortear a organização dessas escolas. Nesse momento, enfatizou-se a parte diversificada do currículo, a dinâmica nos componentes curriculares de Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Eletivas, a importância da articulação curricular com a base comum, da pedagogia da presença e, em especial, o foco na concepção interdimensional da educação integral.

É importante salientar que, quando a SE definiu as escolas que participariam inicialmente do programa, foi realizada uma reunião de sensibilização com os diretores escolares, de maneira que eles, apesar de terem sido eleitos, poderiam ou não optar por permanecer em suas respectivas escolas. A mesma consulta era feita aos professores, à medida que iam sendo realizadas as reuniões para informar sobre a mudança e explicar a situação funcional de cada docente. Dessa forma, a composição do quadro de professores destas escolas foi por adesão.

Segundo relato das cinco gestoras, as escolas perderam muitos professores porque estes não tinham disponibilidade para permanecerem nelas nos dois turnos. Com relação a alguns que permaneceram, a motivação era a possibilidade de um *plus* no salário, a exemplo do que acontece atualmente na Rede Estadual de Ensino.

Nesse aspecto, a SE optou pelo acréscimo de carga horária para os que não tinham a carga horária de 270h/a, que, diferentemente de uma gratificação, é incorporado ao salário do professor e levado consigo para a sua aposentadoria. Os professores entrevistados, que já entraram com a carga horária máxima, afirmam que isso não foi o bastante para motivar os docentes e, atualmente, ainda se ouvem muitas reclamações e insatisfações por parte deles.

As diretoras também salientaram que, nesse aspecto, o absenteísmo e as constantes licenças para tratamentos de saúde dos professores dificultam a organização e manutenção de uma rotina escolar, uma vez que a SE não atende aos pedidos de substituição com a mesma intensidade da dinâmica das escolas e, quando o fazem, são com professor de Contrato de Tempo Determinado, que, por ter a contratação vinculada a uma carga horária mínima, não pode dobrar o turno e ter dedicação diurna.

No tocante aos demais profissionais de suporte, também foi relatado pelas Diretoras que houve problemas com lacunas de Coordenadores Pedagógicos com escolas que passaram o primeiro ano de implantação do programa sem esse

profissional. Ademais, também informaram que, atualmente, ainda existem lacunas de Professores para Biblioteca para desenvolverem os trabalhos nas salas de apoio aos estudantes com deficiência e, principalmente, do Professor Alfabetizador.

Com esses relatos, percebemos que, apesar de a Portaria nº 823/2014, que regulamenta o funcionamento dessas escolas, definir a composição do quadro de pessoal, as escolas tiveram dificuldade na sua composição, uma vez que consta nos relatos que, desde o início, havia lacunas de professores e funcionários. Também houve problema com a contratação dos serviços de Apoio de Pátio, profissionais importantes para manter a organização da circulação dos estudantes na mudança de sala e nos horários de intervalos.

É importante, ainda, ressaltar que, durante o momento da observação, quando permanecemos na escola por dois dias, era perceptível a constante movimentação de estudantes nos corredores em decorrência da falta de professor e também porque alguns eram convidados pelos professores a saírem da sala por questões de indisciplina.

De acordo com o que foi observado durante a pesquisa de campo, na EMTIOS, percebemos um entrosamento da equipe de direção com os Líderes de Turmas no sentido de darem apoio às turmas, durante as ausências de professores, para não deixarem os estudantes circulando pela escola sem uma atividade. A Diretora ou a Coordenadora Pedagógica orientava uma atividade, e o líder daquela turma ia para a sala de aula aplicar e mediar os momentos de estudo.

Nessa mesma escola, também percebemos a presença de ex-alunos, que retornaram à instituição para apoiar o trabalho e estimular os novos estudantes a compreenderem como essa escola de fato está organizada. No início do ano, foram esses estudantes que realizaram o acolhimento dos novatos e, atualmente, suas principais intervenções são junto aos Clubes Juvenis, uma vez que, devido à redução do Governo Federal, em nenhuma das cinco escolas está funcionando o Programa Mais Educação.

Na EMTIAJ, encontramos um clima escolar mais tenso quando, nos dois dias de observação, o Coordenador Pedagógico esteve sozinho organizando toda a demanda do espaço, do atendimento aos pais ao suporte aos professores, que estavam aplicando uma prova, ao atendimento dos estudantes com problemas de indisciplina, os quais eram colocados para fora de sala pelos docentes. Nessa

escola, a direção não se faz presente no horário integral, o que, na fala do Coordenador Pedagógico, acaba desviando-o de suas funções e o sobrecarregando.

Vale salientar que, durante os dois anos e meio de funcionamento do programa, a EMTIAJ teve a equipe gestora afastada por problemas administrativos, sendo-lhe encaminhada uma equipe de interventores que assumiram as funções de Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico. Essa equipe ficou na escola até o processo de eleição direta em julho de 2015, e, em agosto, foi nomeada a atual equipe gestora.

Nas demais escolas, o clima escolar era aparentemente mais ameno. Mas, ainda assim, identificamos alguns episódios que deixavam evidente a existência de problemas com relação ao desempenho das funções. Ou melhor, com as definições de papéis e a distribuição de tarefas, ora porque as pessoas não respeitavam os limites, ora porque existia a lacuna de determinados elementos do quadro de pessoal e alguém tinha que responder pela demanda.

Os relatos apresentados são ratificados pelo recorte da fala do diretor da EMTIEL, quando afirma que o Pmei já começou com problemas no tocante à gestão de pessoal, sendo esse um dos argumentos apresentados pelos diretores como dificuldade na implementação. Isso porque, segundo eles, a SE deixou para fazer o comunicado de que a escola se transformaria em escola de tempo integral já no final do ano, e, como já explicado, muitos não puderam permanecer na escola, inclusive aqueles que não eram professores regentes:

A dificuldade não é só física, com o prédio, materiais, mas também, por exemplo, Recursos Humanos, uma das fragilidades [...] enquanto escola de tempo integral, a gente percebe que na Rede Estadual não funciona assim, não ter um banco de professores que possa substituir você se você estiver de licença e se a substituição não for imediata e no dia a dia, [...] questões de atraso, questões de falta que a gente não espera de repente um professor passou mal de manhã e desorganiza a escola toda. (Diretora da EMTIEL, realizada no dia 14/04/2016).

Isso nos reporta a Pegorer (2014, p. 58) quando este fala das dificuldades e dos argumentos contrários para implantação de escolas de tempo integral. Para o autor, “[...] se um município resolver aguardar o início dessa nova e urgente modalidade de educação para quando estiver com a estrutura pronta, não começa nunca”, porém seus representantes devem ir dialogando com os executores para, no processo de implementação, ir detectando as fragilidades e intervindo. Gadotti

(2013, p. 111) coloca que um dos pontos essenciais para o êxito de novas experiências educacionais é a existência de “[...] planos bem elaborados, que envolvam todos os cidadãos”.

2.4.1 Da Concepção de ampliação do tempo

Nesta seção, tomamos como significado de ampliação do tempo o aumento do período de permanência dos estudantes em mais quatro horas diárias, em escolas de jornadas contínuas, nas quais eles permanecem na escola no turno da manhã e da tarde, inclusive durante o período de intervalo do almoço, em atividades pedagógicas orientadas pela escola, numa perspectiva de turno único.

Considerando que a educação integral está intrinsecamente ligada à ampliação do tempo, é importante salientar o que Gadotti (2013) alerta no sentido de que essa ampliação do tempo deve ser carregada de sentido para os estudantes, para os professores, para todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com a prática pedagógica na escola e, principalmente, para a família, o que repercute num redesenho da escola quanto à concepção pedagógica e de gestão tanto no nível micro como no macro.

Nesse sentido, para que fique clara a concepção de educação integral desenvolvida nas EMTI, tomamos como pressupostos alguns conceitos fundamentais que explicitam os seus objetivos e onde se pretende chegar com a formação do cidadão-estudante. Desses, destacamos a concepção de educação integral e tempo integral, e as cinco premissas do programa: protagonismo juvenil, formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade, além da importância de desenvolver no estudante o desejo de dar prosseguimento aos estudos e à vida social por meio da elaboração e execução do seu Projeto de Vida.

Considerando que tais conceitos coadunam com o significado assumido pelo programa para ampliação do tempo, nessa categoria, abordamos como os sujeitos entrevistados os compreendem e os percebem no dia a dia das escolas por meio da observação participante.

Ao abordar os sujeitos desta pesquisa sobre a compreensão do que seria educação integral e se eles distinguiam educação integral de educação em tempo

integral, percebemos uma compreensão superficial desse conceito, com algumas falas difusas e que se contrapõem ao conceito assumido nos textos do programa:

Existem dois conceitos de educação integral e escola em tempo integral. A educação integral é aquela escola onde você consegue ter uma dimensão ampla da aprendizagem, da sua integralidade, onde você consegue desenvolver as atividades com os alunos, de maneira a interagir entre as disciplinas, através de projetos, aumentando o tempo de aprendizagem e tornando esse tempo de maior qualidade. (Diretora da EMTIJV, entrevista realizada no dia 09/03/2016).

A própria Educação Integral já leva a gente a pensar na formação integral do ser humano, do cidadão. Isso me leva a pensar numa proposta como de um Leonardo da Vinci, que era um artista, um cientista completo, que entendia da política, que entendia de como criar, de como fazer um esboço, de como dialogar, da pintura, da arte, do diálogo com as ciências, enfim com tudo. A concepção de Escola integral que eu tinha, de realmente formar o cidadão integral, desde que ele tivesse conhecimento de leitura de mundo, de alfabetização científica e também do relacionamento com as pessoas, saber o que vai fazer no futuro, ser responsável pela sua formação, ser o protagonista principal da sua história de conhecimento. (Professora da EMTIEL entrevista realizada no dia 14/04/2016).

Apesar de expressarem o significado atrelando-o com o desenvolvimento do estudante ao falar do tempo integral, percebemos que há uma compreensão muito mais no campo da teoria do que da prática, não havendo a percepção da ampliação do tempo como a ampliação de oportunidades para desenvolver o cidadão-estudante em todas as suas dimensões. É importante destacar que apenas uma diretora expressou tal entendimento, enquanto os demais entrevistados afirmavam que a educação integral, em alguns momentos, aparecia como a oportunidade de os estudantes estarem na escola o dia todo com atividades no contraturno, de maneira que as crianças saíam da rua e não ficavam “*se envolvendo com coisas erradas*”. Também manifestaram que essa é a primeira compreensão dos pais ao acessarem uma vaga nas escolas integrais: “[...] *aqui meu filho vai ter comida e vai sair da rua, já que eu preciso trabalhar*”. Nesse sentido, segue trecho da fala de uma das diretoras:

No início, eu não concordava com Educação em Tempo Integral, exatamente porque a gente esbarrava muito pela concepção dos pais nesse tipo de escola, que eles acham que é só um depósito, então eu tinha muito essa aversão. Mas se a gente for levar para o lado do aluno, que realmente é o nosso foco, eu acho uma proposta perfeita. Mas que deveria ter um diferencial. Principalmente dos alunos de sexto ao nono, eles tem oito horas por dia dentro da unidade, onde está dividido praticamente em salas de aula, eles não têm algo diferente, e por mais propostas, nessa parte

diversificada que se chama na proposta de tempo integral atual, a gente não pode colocar atividades mais lúdicas, tem que ser atividades mais pedagógicas. (Diretora da EMTIIC, entrevista realizada no dia 30/05/2016).

Historicamente, essa foi a dualidade da questão em torno da educação integral. Como já relatamos, a educação integral se confundia com assistencialismo e cuidado. Mas, na concepção do Pmei e dos demais programas desenvolvidos nas últimas décadas, essa concepção já avançou bastante para considerar as multidimensões do indivíduo. Porém, ainda assim, é perceptível que nem mesmo os executores nas escolas conseguem distinguir, de fato, a educação integral da educação em tempo integral.

Ao observar os Planos de Gestão das escolas (aqueles que a equipe de direção faz para apresentar durante o processo de eleição de diretor), percebemos que apenas uma escola conseguiu articular a concepção da educação integral em escola de tempo integral com as ações que se pretendiam realizar na escola, enquanto proposta da equipe gestora.

Mesmo com essa dualidade conceitual, há uma concordância entre eles de que a educação integral oferecida em tempo integral é uma das políticas públicas propostas pelos documentos norteadores da Educação Básica que poderão, efetivamente, intervir de forma positiva no cenário da educação pública, possibilitando a melhora da qualidade da educação:

É a melhor coisa. Por mais que a gente sofra que não tenha *plus*, que não tenha nada, mas eu sinto que aqui é o melhor lugar para eles, porque eu estou com uma turma de nono ano, esse ano, que foram meus “danadinhos” lá do sexto, lá atrás quando eu era coordenadora de uma escola regular. Eles agora querem fazer trabalhos que possam mostrar fora do mundo da escola, eles querem ir para uma feira. (Coordenadora Pedagógica da EMTIJV, entrevista realizada no dia 10/05/2016, grifos nossos).

Não só qualificar a educação pública, que a gente não estaria só qualificando, mas a gente estaria de fato cuidando desse cidadão como um ser total, daria qualificação, uma melhoria profissional, que até com os componentes curriculares eles vão descobrindo quais são os sonhos, quais são os objetivos, aí a gente entraria com a qualificação da educação, mas também entraria com os valores que precisam ser desenvolvidos no ser humano para a vida social. (Diretora da EMTIOS, entrevista realizada no dia 06/04/2016).

No tocante às premissas do programa, existe um consenso entre os diretores e coordenadores pedagógicos quanto à necessidade de uma gestão de excelência

com foco em resultados, pois, para eles, essa auxilia na organização da rotina escolar, no acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas e também a atingir as metas. As diretoras deixaram claro que, no início da formação com o instituto, tiveram muita dificuldade de absorver essa abordagem, primeiramente porque foram muitas informações em pouco tempo e, também, porque resistiram à visão empresarial na qual esta abordagem é fundamentada:

Teve uma formação inicial, onde foi passado dentro da concepção da educação integral um dos quatro pilares da educação e da educação gerencial, mas ainda insuficiente. Porque entre o que foi repassado, muitas questões com foco em gestão empresarial, então isso a gente ainda não está muito aprofundada não, a gente precisa ter mais formações neste sentido. (Diretora da EMTIJV, entrevista realizada no dia 09/03/2016).

Quanto ao protagonismo juvenil, os sujeitos participantes da pesquisa – diretores, professores e coordenadores entrevistados – afirmam que já conheciam essa dimensão do trabalho com o estudante, mas que foram bastante instigados a estudar mais sobre o tema, principalmente os professores, porque teriam que ministrar esse componente curricular e, então, passaram a estudar, nas horas de estudos coletivos, alguns textos das obras do mentor Antônio Carlos Gomes da Costa. É o que se destaca na fala do Coordenador Pedagógico da EMTIAJ, que, no primeiro ano do programa, foi professor deste componente curricular:

Eu acho *top* é o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida, para quê mais do que isso? Se você for analisar essas disciplinas, elas são sublimes, tendo a compreensão do que é o protagonismo dentro do ser e o projeto, são lindos, quando eu passei a compreender, eu estou também numa fase de descobertas, porque é novo, é um elemento novo para mim que está me modificando completamente. A minha consciência de agora não é como antes, o meu compromisso é bem maior [...] eu acho que o protagonismo não é só para o aluno não, é para todo mundo, quando eu digo desde a entrada, do rapaz que está abrindo a porta, guardando a Escola, ele tem que ter o princípio. (Coordenador Pedagógico da EMTIAJ, entrevista realizada no dia 31/05/2016, grifo nosso) .

Neste recorte, o Coordenador Pedagógico demonstra o entendimento exato do lugar do protagonismo juvenil no contexto da escola em tempo integral, quando reconhece que, a partir do fomento dessa ideia, os estudantes desenvolvem o senso de responsabilidade pelos seus processos de ensino e aprendizagem e também contribuem com a organização das atividades desenvolvidas na escola. É o caso da

organização do almoço, que eles implantaram, priorizando os estudantes menores e realizando um rodizio entre as turmas, de modo que essa iniciativa minimizou os problemas enfrentados no horário do almoço nas EMTIOS e EMTIAJ.

É salutar destacar o que o entrevistado afirma sobre os professores e todos os outros sujeitos que trabalham na escola serem espelhos para os estudantes. Isso nos reporta ao conceito de Pedagogia da Presença, na qual todos que estão envolvidos e engajados no processo de formação, seja em atividades docentes ou não, devem entender que têm sua parcela de contribuição na formação integral do cidadão-estudante.

Entendemos, principalmente, que suas próprias vidas podem passar por mudanças, uma vez que o desenvolvimento pessoal não se completa pelas certificações escolares. Na escola de educação integral em tempo integral, todos estão em formação e, portanto, devem ser protagonistas, educadores e corresponsáveis pelos processos de formação da cidadania.

É nesse sentido que a portaria de regulamentação das EMTIs destaca as atribuições de cada segmento que compõe a comunidade escolar, ressaltando a importância de que conheçam seus espaços de atuação, respeitando as funções uns dos outros, de maneira que o funcionamento diário seja harmonioso e que haja um projeto único e integrado.

Quanto à formação continuada, de modo geral, todos reconhecem o esforço da SE em implantar uma política de formação continuada para todos os segmentos, mas falam que há uma necessidade que é específica da educação integral e ainda não foi contemplada. Eles sugerem que é imprescindível uma formação mais direcionada para a organização e demandas das escolas em tempo integral e que seja encontrada uma estratégia que garanta a continuidade da formação inicial, a qual foi interrompida com a saída do instituto parceiro:

Acho sim, e foi isso que eu falei. Porque uma coisa é você trabalhar em uma escola regular, outra coisa é você trabalhar em uma Escola Integral, porque o olhar e o direcionamento pedagógico da escola integral é outro totalmente diferente. (Diretora da EMTIAJ, entrevista realizada em 26/05/2016)

Agora em relação à formação, eu ainda percebo que é um problema, porque a formação não é tão dirigida para a escola de tempo integral. Existe um cuidado, as iniciais puxaram para esse lado da educação integral, mas

no dia a dia, não acontece mais. (Diretora da EMTIEL, entrevista realizada em 14/04/2016)

Às vezes eu vou para umas formações lá no Paulo Freire, que não me contempla, eu vou porque está na agenda, se eu não for levo falta. A formação deveria ser direcionada para quem está em Escola Integral, eu sinto a falta disso, porque quando eu me misturo com tudo ali, anos finais, anos iniciais, às vezes eu me sinto a única. Eu sinto falta de uma coisa mais direcionada, não que seja todas às vezes, mas que esporadicamente tenha, porque as demandas de uma Escola Integral são diferentes de uma Escola Regular. Às vezes eu estou falando lá e não sinto vontade de falar de forma mais plenária, porque não me contempla a estrutura pedagógica só do currículo mesmo (Coordenadora Pedagógica da EMTIJV, entrevista realizada em 18/05/2016).

A premissa da formação continuada não estava condicionada apenas à formação dirigida pela SE. A formação é um processo permanente. No horário das aulas, atividades e nos momentos de estudo coletivo diário, a equipe gestora, em conjunto com a coordenação pedagógica e articulada com o coordenador de área, deve propor uma agenda bimestral. Mesmo assim, há que se reconhecer que, com a saída do instituto parceiro no início do ano de 2015, a dinâmica de formação ficou bastante comprometida, principalmente no tocante à concepção de gestão e à parte diversificada do currículo.

2.4.2 Da concepção da organização curricular

Nesta seção, abordamos aspectos da concepção da organização curricular, que é fundamentada a partir da articulação curricular e da interdisciplinaridade na perspectiva de um currículo integrado em que os componentes curriculares da parte comum dialogam com a parte diversificada e com todas as atividades complementares desenvolvidas dentro e fora do âmbito da escola, de maneira que haja uma organização na qual não haja aula em um turno e atividades complementares no outro. A concepção é de turno corrido, com um Projeto Político Pedagógico único.

Para termos a percepção de como os executores compreendiam a organização curricular, solicitamos a eles que falassem como entendiam o currículo desenvolvido nas EMTI. Nesse aspecto, fica evidente que a dimensão de turno único foi muito bem absorvida, e eles explicam isso comparando com a organização do

Programa Mais Educação, que, além de não atender aos estudantes em sua totalidade, tem uma lógica de contraturno: em um turno, são ministradas as aulas da base comum, e, no outro, as oficinas, como afirma a Diretora da EMTIIC: “[...] nesta nova organização de turno único não, tudo acontece misturado”.

Para as duas escolas que já funcionavam em tempo integral, numa lógica de contraturno, a organização curricular foi o diferencial, pois a RMER, mesmo tendo escolas integrais de anos iniciais e anos finais, não tinha construído uma proposta curricular, e cada escola se valia do seu entendimento e fazia o que achava pertinente. As escolas não tinham direcionamento quanto à concepção pedagógica a ser desenvolvida e apenas ofereciam as oficinas do *Mais Educação*:

[...] a gente colocou algumas propostas como: raciocínio lógico, outra língua estrangeira, que era o espanhol, a gente também colocou música, [...] então a gente foi tateando, a gente não tinha realmente um conhecimento, uma proposta do que seria trabalhar em tempo integral, então a gente tinha a mentalidade de ocupar o menino o dia todo, mas não tinha essa dimensão do pedagógico, do trabalho, da questão da formação da cidadania, a gente não tinha muito essa compreensão.

[...] essa questão da nova roupagem, ela só veio a nos ajudar no que seria de fato trabalhar em uma Educação de Tempo Integral, ninguém fica em uma Escola o dia todo para ficar preso. Existem propostas, existem princípios para que você estude, você trabalhe também em uma Escola de Tempo Integral, então na verdade facilitou o trabalho, ao mesmo tempo em que aumentaram as responsabilidades em vários níveis, mas por outro lado, você sabia o porquê você estava ali de fato (Diretora da EMTIEL, entrevista realizada em 14/04/2016).

Para Guedes (2015, p. 40) e Pegorer (2014, p. 82), esse vetor do tripé é fundamental para a organização de escolas em tempo integral, visto que não se podem pensar essas escolas sem pensar diretamente em uma reorganização do currículo. Gadotti (2013), em concordância com os autores citados, afirma que o que diferencia o currículo da escola em tempo integral do currículo da escola regular é exatamente o diálogo que deve existir entre a parte da base comum e a parte diversificada da Matriz Curricular, currículo este marcado pela diversificação e a integração.

No programa de Recife, essa composição é denominada de articulação curricular, que, no dizer da diretora da EMTIOS, “[...] ainda não está eficaz”. Ela argumenta ainda que essa dificuldade se dá porque a “[...] formação dos professores

não foi suficiente, e eles precisam ter mais orientação de como fazer essa articulação”.

Na portaria de orientação do funcionamento das EMTI, fica salvaguardado que o mesmo professor que desenvolve os componentes curriculares da base comum também deve ministrar os componentes da parte diversificada, bem como orientar o desenvolvimento das atividades complementares. Durante a formação inicial do ICE, se desenvolveu toda a formação com vistas a munir os professores de competências para que pudessem ministrar tais componentes.

Portanto, para os entrevistados, a maior dificuldade que a escola vivencia é a proposta pedagógica. Não estava na organização de uma grade de horário, com oito aulas diárias, na qual um grupo ora estaria com aulas regulares, ora em atividades complementares, outros nas eletivas, outros em atividades esportivas. O grande desafio dessa proposta estava, de fato, na prática docente. A teoria da articulação curricular era muito bem explicada, mas pouco vivenciada na prática:

A primeira dificuldade de fato foi a aceitabilidade, os professores que ficaram, à nova concepção. Primeiro, a questão do entendimento, eles tiveram dificuldade de entender como se daria, sobretudo quando a gente tem a questão da parte diversificada, foi ali onde a gente sentiu um grande entrave entre o núcleo comum e a parte diversificada. (Diretora da EMTIOS, entrevista realizada em 06/04/2016)

A organização forma o todo que é a proposta, que é a concepção, ela vem formar, quando a gente vê os componentes da parte diversificada, a gente percebe claramente que ele vai complementar o núcleo comum, porque o menino vai pensar, o menino vai agir e interagir para melhorar sua aprendizagem. Eu não sei se eu poderia já falar do problema que a gente tem com essa parte diversificada, se já chegou o momento. Então, o que é que nos falta nessa parte diversificada que ela é fundamental para dar a esse menino essa concepção de aprendizagem, essa concepção de autonomia? É que o professor tivesse formações mais específicas para eles se sentirem mais seguros ao trabalhar com os meninos, a gente ainda sente essa dificuldade que o professor tem, de protagonismo juvenil de metodologia da pesquisa, de projeto de vida. (Diretora da EMTIOS, entrevista realizada em 06/04/2016).

Esses recortes destacam que, mesmo passando pela formação inicial, os professores não se sentiram seguros para ministrar as disciplinas da parte diversificada, e outros conceitos que viabilizariam esta organização também não foram bem absorvidos nem pelos professores, nem pela direção. Essa situação ainda ficou mais delicada para as escolas, que iniciaram o programa sem

coordenadores pedagógicos, e o que verificamos foi uma gestão pedagógica marcada pelo imprevisto nesse aspecto.

Considerando que os coordenadores pedagógicos entrevistados estavam nas escolas, no início do programa, como professores, eles ratificam a fala da diretora acima mencionada, até porque eles mesmos vivenciaram na prática essa dificuldade.

É importante destacar que as escolas receberam exemplares de orientação para o desenvolvimento desses componentes. Eram livros produzidos pelo ICE, com roteiro de aulas a serem ministradas do 6º ao 9º ano nos componentes de Protagonismo Juvenil, Estudos Orientados, Projeto de Vida e Metodologia Científica. Segundo o relato dos coordenadores, os professores se queixavam que o conteúdo das aulas eram quase todos voltados para o Ensino Médio, fato também relatado pela diretora da EMTIEL:

Por incrível que pareça, isso que eu falei para você, a gente percebe que todo o construto teórico é todo voltado para o Ensino Médio, mas a gente, enquanto equipe, tentou adaptar aqui, e todo mundo muito esperançoso. Porque foi bom vivenciar Protagonismo Juvenil, foi bom vivenciar Projeto de Vida, e estamos vivenciando ainda, Metodologia da Pesquisa, o aluno teria agora um direcionamento de como ele estudar, de como ele realizar atividades acadêmicas, [...] Então, essa parte pedagógica, ela foi muito bem recebida, apesar de a gente perceber que o direcionamento foi a princípio de Ensino Médio e aqui a gente tentava fazer adaptação, tentava não, ainda tenta [...]. (Diretora da EMTIEL, entrevista realizada em 14/04/2016).

Quanto à questão de os materiais didáticos da parte diversificada terem uma abordagem em nível do ensino médio, com certeza essa observação foi feita pela equipe de ensino da SE junto ao grupo de trabalho, mas não houve tempo hábil para uma reescrita do material. Durante a formação inicial, o instituto parceiro, responsável pela formação, ouviu várias considerações dos professores a respeito e, mesmo assim, apostou na possibilidade de os professores irem fazendo a adequação dos textos.

Mas, como afirmam as diretoras entrevistadas, o tempo para estudo e planejamento ficou comprometido, uma vez que as escolas não ficaram prontas e os professores tiveram dificuldades para continuar os estudos e fazer as adequações necessárias. Isso posto, vale ressaltar que já foi destacado que toda a produção do

ICE é feita com base na experiência desenvolvida na Secretaria Estadual de Educação, cuja implantação da educação integral deu-se no ensino médio.

Na concepção pedagógica, um dos lugares para as atividades mais lúdicas está exatamente no desenvolvimento dos componentes da parte diversificada. Foi nas aulas de Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Estudos Orientados e nas Eletivas que o professor viu-se desafiado a quebrar os paradigmas da formalidade curricular, transformando o que poderíamos chamado de “aula formal” em um momento mais lúdico, buscando utilizar ferramentas e metodologias que, no dizer, deles são “mais *light*” – filmes, expressões plásticas, musicalização, brincadeira, entre outras dinâmicas – para uma prática mais leve, o que não os desviariam do seu objetivo da formação integral e, de certa forma, colocariam em prática as premissas de um currículo integrado.

Como os professores se sentiam inseguros diante desse desafio, eles começaram a fazer suas adaptações e a desenvolver as aulas na perspectiva teórica dos significados do que é protagonismo, projeto de vida, metodologia da pesquisa, e não do desenvolvimento prático do que seria a construção de um projeto de vida, um diário de aprendizagem e até do próprio protagonismo enquanto ação, movimento e cena dos próprios estudantes.

Na concepção do programa, ao se designar o professor dos conteúdos da base comum para ministrarem os componentes curriculares da parte diversificada, além de buscar a integração curricular, havia a intenção que esse professor fosse influenciado a ponto de mudar efetivamente a sua prática. Na fala do Coordenador Pedagógico da EMTIJV, ele afirma que essa não é a realidade e, sobre o comportamento de todos os professores, que alguns conseguiram mudar a dinâmica das suas aulas, inclusive dos componentes da base comum. Ademais, relata que os estudantes percebem isso e o procuram para elogiar essa iniciativa, bem como para reivindicar que os outros professores também tenham uma dinâmica diferenciada nas suas aulas:

Aí eu vou lhe dizer, infelizmente eu sinto em poucos profissionais aqui. Tem que dizer “levanta, dá uma aula mais dinâmica”, às vezes eu sou chata, porque têm algumas coisas da normativa que enfiaram “goela” abaixo, que a gente tem que cobrar, que é todo mundo olhar para todo mundo, da questão até de vou ser avaliada, vou avaliar, todo mundo vai ser avaliado aqui, essa normativa bombástica que passou aí. Mas o que eu sinto ainda é que não é que não vista a camisa, está trabalhando, mas é uma coisa tão

rebuscada, tão sem criatividade, tão educação bancária, aquela história de sentar atrás do birô, sabe? Tem um grupo bom, mas não são todos. Eu vejo na hora da organização até das mesas da sala de aula, a questão do trato com o aluno, o aluno chega mais perto daquele profissional, ele elogia a mim aquele profissional, porque você sabe, sem ética, a gente não vai falar mal de um colega de trabalho a um aluno, que ninguém é louco, mas a gente se magoa, se chateia, ele vem porque a gente está estimulando ele a ser um protagonista. Como é que ele vai dizer se eu tenho um aluno líder de turma – que vai ter eleição agora – e vai ser escolhido o protagonista da rede, se o meu aluno não consegue reivindicar uma qualidade de ensino para ele? Ele tem que reivindicar. (Coordenador Pedagógico da EMTIJV, entrevista realizada em 10/05/2016).

Na fala dos entrevistados, é perceptível que a forma como a política chegou para as escolas já causou certo desconforto, principalmente para os professores, que, apesar de terem optado por permanecer nas escolas, criticaram bastante a parceria com o ICE, pois argumentavam que a abordagem além de ter um viés empresarial, tinha um tom de imposição, o que, na prática, levou alguns professores a se sentirem “obrigados” a executar aquilo em que, a bem da verdade, eles não acreditavam.

Esse cenário nos reporta a Mainardes (2006) e a Condé (2012), quando esses autores afirmam que, no contexto da prática, se os executores das políticas fazem os seus contornos expressando as suas resistências ou adesões, as circunstâncias vão induzir qualquer política ou programa ao sucesso ou insucesso. No caso específico, o que constatamos é que, até hoje, no terceiro ano de execução do programa, ainda existem distorções de entendimento, situação que se agravou mais ainda com o fim da parceria da SE com o ICE:

[...] o direcionamento que o ICE estava dando, embora com algumas divergências, com as especificidades que a Rede de Recife tem, ele dava um norte, pelo menos a gente tinha alguém que pudesse chegar para o professor e dissesse: “olha, você saiu um milímetro da proposta, vamos voltar para cá”. Então eu me lembro de muito de R... aqui na escola dizendo: “O Projeto de Vida tem que seguir assim, o Protagonismo é desse jeito, o Plano de Ação tem que ser assim”. Então, veja, daquela formação que a gente teve no início, daquela semana que a gente estava lá, que até se estendeu um pouquinho mais para a gente poder tomar pé do que o ICE estava propondo que a gente fizesse. [...] Foi uma das coisas que na implementação foi dita a gente que a gente teria, então o professor do Projeto de Vida hoje, não sabe o que tem que fazer, o professor do Protagonismo Juvenil da mesma forma (Diretora da EMTIAJ, entrevista realizada em 09/03/2016).

Outra coisa que pudemos notar durante os dias de observação participante, ocasião em que a pesquisadora teve a oportunidade de dialogar com alguns sujeitos que não foram elencados para entrevista (Professor de Biblioteca, Professores de Atendimento Educacional Especializado e alguns Professores Coordenadores de Área), foi que, sob a égide de que, na escola de tempo integral, existe um tempo a mais do que as outras, as escolas, com a percepção de que existe tempo sobrando, são constantemente acessadas para que desenvolvam alguns projetos além dos que a SE adquiriu e cuja execução é “obrigatória”. Alguns exemplos desses são o Projeto de Ciências, Raciocínio Lógico, Robótica, Incentivo à Leitura, entre outros.

Para contemplar a execução dos projetos adquiridos pela SE, ainda em 2015, a gerência responsável pelo programa incluiu esses projetos na carga horária dos componentes curriculares da base comum e outros foram transformados em eletivas obrigatórias, o que, ainda assim, não amenizou a insatisfação dos professores e coordenadores, que se queixam de muita inovação implantada ao mesmo tempo. É o que retrata a fala de uma das diretoras, principalmente na sua escola, que ainda convive com algumas turmas de anos iniciais:

A questão do insucesso é mais a questão dos projetos. São muitos projetos ao mesmo tempo e você acaba não dando conta de nenhum. Você vê Projeto de Robótica, Projeto Mente Inovadora, Projeto SABIÁ, Ondas da Leitura, Positivo. Estamos agora com o Palavra Cantada e Projeto Superação. Ou seja, são tantos projetos que vêm que às vezes você deixa de realizar até um que nasceu exatamente da realidade da escola (Diretora da EMTIIC, entrevista realizada em 30/05/2016).

No rótulo das orientações, essas escolas deveriam garantir a elaboração de uma série de documentos que, nos seus desdobramentos, conduziram ao que Pegorer (2014, p. 82) chama de Projeto Político Pedagógico Único e que os responsáveis pelo programa resolveram denominar Plano de Ação, numa perspectiva de dar vida a esse documento. Por isso, a expressão *ação* aparece com tanta ênfase nos nomes dos documentos para dar a ideia de movimento, contrapondo-se ao estigma que historicamente foi atribuído aos PPP, haja vista que o Plano de Ação, ao ser produzido pela equipe de direção em um diálogo com os demais segmentos, é a composição dos Programas de Ação, dos Guias de Aprendizagem e das Agendas Bimestrais.

Como já esclarecemos anteriormente, todos os serviços de suporte aos processos de ensino e aprendizagem – Coordenação Pedagógica, Biblioteca, Sala de Apoio – devem produzir um programa de ação no qual se descrevam quais os diálogos que cada um terá com as atividades docentes.

De acordo com relato das diretoras, esses documentos, no primeiro ano do programa, foram alvo de maior resistência, mas, devido ao monitoramento sistemático que o instituto realizava nas escolas, depois de muita argumentação, foi garantida a sua elaboração, sendo que, a cada seis meses, deveriam passar por atualizações.

No ano de 2015, os planos foram revisados e ajustados conforme estava previsto. Já no ano de 2016, por orientação da GGEIAF, as escolas não mais deveriam atualizar os planos e programas, e sim direcionar suas atividades apenas pelos rótulos das ações que estavam no Pacto Pela Educação (PPE), um documento que foi construído pela Seplag a fim de atingir especialmente as metas de aprendizagem sinalizadas pelo MEC e pela SE.

Ao serem questionadas sobre a integração de todos esses documentos, tanto as diretoras quanto os coordenadores pedagógicos, mesmo demonstrando constrangimento, afirmaram que nunca houve diálogo entre eles e que a elaboração das metas do PPE foi orientada pela Seplag com base nas fragilidades das escolas, sem nenhuma conversa prévia com a comunidade escolar:

Não dialogam, porque foi assim, eu estou com um PPP aqui de dois mil e treze que a professora digitalizou [...] eu vou atualizar com a realidade atual, eu ainda estou com a realidade do lado de lá. Tem o PPE que tem as metas que a gente tem que cumprir, veio à devolutiva do ano passado para ver o que é que a gente vai contemplar esse ano. (Coordenador Pedagógico da EMTI**JV**, entrevista realizada em 18/05/2016)

O Pacto Pela Educação a gente fez, a Seplag chamou a gente para que fossemos norteando o plano do ano passado para esse ano. E a gente mudou algumas coisas. Os outros Ps⁷, não conseguimos mexer neles porque o Projeto Político Pedagógico foi construído em dois mil e quatorze, o Plano de Ação data de dois mil e quatorze, todos os planos de ação, dos professores, da coordenação, e o plano da gestão. A não ser que nós parássemos um dia (manhã e tarde) para que a gente pudesse contemplar esses planos, a gente não consegue fazer isso naquele período que a gente tem de uma hora do final não. (Diretora da EMTI**AJ**, entrevista realizada em 26/05/2016)

⁷ Quando a entrevistada usa a expressão “Os outros P’s”, ela está se referindo aos demais planos que deveriam ter sido desenvolvidos pelas EMTIs: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e Programa de Ação.

Com esse recorte da fala da diretora, ressaltamos o que Gadotti afirma a respeito da reorganização dos tempos destas escolas, de modo que exista um tempo bem definido para a organização do trabalho docente com um tempo dedicado para estudos e planejamento:

Mas, como no caso do tempo integral, sua implantação exige mudanças profundas na mentalidade educacional, no *ethos* da escola e de todos os atores envolvidos. Em qualquer desses casos é preciso prever horário ampliado para o professor, para o planejamento, a preparação de material didático e o estudo. (GADOTTI, 2009, p. 37).

No programa de Recife, temos professores com dedicação diurna, que permanecem na escola também em horário integral, sendo que, na organização do horário, eles têm diariamente uma hora a mais na escola sem os estudantes para se organizar. No início do ano, são dedicados alguns dias para planejamento geral e também foi implantada a aula-atividade, que se divide entre encontros de formação continuada, dirigidos pela SE, que acontecem fora da escola, e momentos na escola, nos quais o professor se dedica a organizar seus diários de classe, a fazer seu planejamento individual e a produzir seu material didático.

No tocante a esses momentos desenvolvidos dentro da escola, geralmente os Coordenadores Pedagógicos assumem sua organização e aproveitam para fazer alinhamentos com os Coordenadores de Área e garantir um tempo de alinhamento do trabalho pedagógico. Porém, às vezes, no dizer das diretoras entrevistadas, esse tempo também é utilizado para reuniões administrativas:

Os professores resistem a esse momento porque dizem que não deveria ser obrigados a ficar na escola. Mas eles fazem, porque ninguém quer seu nome atrelado às dificuldades. Sai, xingam, falam diz que é muito bom pedir, [...] cobrar ninguém gosta de ser cobrado, eu me coloco no lugar de ser humano igual a eles. E, minha gente, eu também tenho uma demanda a cumprir, eu estou aqui com o meu plano de ação todo aqui manuscrito. (Diretora da EMTIAJ, entrevista realizada em 09/03/2016).

O contraditório disso é que, na fala dos professores, eles reivindicam mais tempo para estudo, para planejamento e para organizar as atividades. É o que relatam as entrevistadas:

Eu acho que a gente deveria ter mais tempo para preparar nossas aulas aqui. Eu acho que a demanda é tão grande, que esse período não está suprimindo as necessidades, ao menos as minhas, que encaro com muita seriedade meu trabalho. Então, por exemplo, ontem eu tive avaliação com meus alunos, eu tenho seis turmas que divido com meu colega de ciências, que também tem seis turmas. Então, as minhas avaliações eu divido em partes, uma que eu faço muito discursiva – e gosto muito de exercitar a leitura para ver o que meu aluno está necessitando – e nas minhas provas de avaliação normal, eu coloco mais questões fechadas, para facilitar isso. Mas também o meu aluno tem um diário de ciências, onde ele registra todas as atividades que está fazendo, que fica comigo na escola, quando ele precisa, ele leva para estudar. Então por conta desse caderno que eu tenho que avaliar e corrigir de todo mundo, de um por um, aí o tempo se torna muito pouco. (Professora da EMTIEL, entrevista realizada em 14/04/2016).

Exatamente, a partir das 16h. Antes, eu procuro saber das colegas se elas vão poder participar, porque às vezes acontece de alguém precisar ir ao médico. Mas aí normalmente a gente se encontra pós-horário, na aula-atividade. E em relação à professora de artes, esse ano ela ainda não pôde comparecer, está em licença médica. (Professora da EMTIOS, entrevista realizada em 13/04/2016).

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é a operacionalização da premissa da formação continuada, que dialoga diretamente com a organização curricular, visto que o texto normativo destaca que todos os professores “[...] devem estar em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com o seu autodesenvolvimento” (RECIFE, 2014, p. 1). Ademais, como já abordamos anteriormente, os professores também endossam a importância de a formação continuada oferecida pela SE ter um foco mais direcionado para a dinâmica das EMTI, pensando na integralidade e na inter-relação das áreas.

Nesta seção, encontramos muitas nuances que sinalizam as dificuldades encontradas pelas escolas na materialização da concepção pedagógica em conformidade com os documentos norteadores. Em vários momentos das falas dos entrevistados, percebemos certa inquietação quanto à operacionalização do pedagógico. Todos ratificam a sua crença no programa e afirmam que, apesar de todos os obstáculos, eles acreditam na proposta, que ela é muito boa e que já percebem muitas mudanças e avanços no cotidiano escolar. É o que detecta o Coordenador Pedagógico da EMTIJV, ao afirmar que são notórias as mudanças na prática pedagógica da escola como um todo:

Essa questão da sistematização para fazer os projetos, tanto dos professores como do aluno, melhoraram muito. Uma organização, uma

sistemática, uma orientação, é tudo muito organizado, até os trabalhos que eles fazem cotidianamente, os cartazes, painéis, eu noto que é uma coisa prazerosa, mais bem feita, eu queria ter mais materiais para oferecer. Não fazem mais aquela coisa jogada. (Coordenador Pedagógico da EMTI**JV**, entrevista realizada em 18/05/2016).

Mesmo assim, Silva (2014), em seus estudos, destaca as características das escolas pesquisadas, marcadas por uma fragmentação do trabalho pedagógico. O que não é diferente nas EMTIs de Recife, pois, mesmo que as escolas busquem essa integração e se esforcem para no meio da diversidade construir um PPP único, elas ainda não alcançaram essa dimensão do currículo integral para uma educação integral. Também em consonância com Silva (2014), é manifesta a necessidade de ampliação dos diálogos com a SE e de uma orientação mais articulada, focada na docência e no trabalho dos professores.

2.4.3 Da concepção de organização dos espaços

Quanto à organização dos espaços, ampliaremos o conceito, de tal maneira que possamos pensar em termos de infraestrutura, considerando a rede física e os serviços de apoio, de modo a garantir que os estudantes de fato estão expostos a situações de ampliação das possibilidades de aprendizagem. Os trechos a seguir vêm ilustrar esse contexto:

A estrutura física. Imagine você ficar com pré-adolescentes, e adolescentes, oito horas, e não ver uma melhora ainda na parte física da escola. Nos espaços de convivência. Precisa ser melhorado. Nós temos espaços aqui maravilhosos. (Coordenador Pedagógico da EMTI**AJ**, entrevista realizada em 18/05/2016).

Na verdade, eu acho que os maiores obstáculos que a gente enfrentou e que enfrenta hoje, são dois: o primeiro obstáculo logo na implementação foi que a gente começou as aulas em canteiro de obras, então foi dito a gente que quando chegasse fevereiro estaria tudo organizado e não estava, então isso gerou um mal-estar entre os funcionários, entre a gestão, entre os professores principalmente. (Diretora da EMTI**AJ**, entrevista realizada em 09/03/2016).

Essa foi a categoria que se apresentou com unanimidade absoluta na fala de todos os entrevistados e a olhos vistos durante a observação como ponto nevrálgico do processo de implementação. Os recortes descritos demonstram como essa questão pesou e tem pesado para a qualificação das escolas.

No PNE, a estratégia de 6.3 salvaguarda a necessidade de se manter um programa nacional que apoie os estados e municípios “[...] para ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático” (BRASIL, 2014, p. 60).

No Brasil, historicamente, existe uma carência por escolas públicas instaladas em prédios que estejam dentro do padrão avançado. Segundo dados do Observatório do PNE, apenas 3,01% das escolas de Educação Básica estão de acordo com o padrão descrito no parágrafo anterior.

Na cidade de Recife, na década de 1980, houve uma grande expansão da rede, e muitas escolas foram instaladas em prédios adaptados de igrejas, casas residenciais, galpões, entre outros. Como apresentamos e relatamos no primeiro capítulo, quando a SE definiu as escolas que se transformariam em escolas de tempo integral, este foi um dos requisitos que ajudaram na seleção. Com certeza, não estavam absolutamente dentro do padrão mínimo, mas havia um compromisso de que seriam feitas intervenções, e, no início das aulas, essas escolas estariam prontas para acolher os estudantes. Episódio que fica ressaltado nesta fala de uma Vice-Diretora:

Mas eu acho que a maior dificuldade foi realmente manter esses alunos dentro da escola, numa estrutura que não foi preparada para isso, porque a escola estava em reforma, e não houve uma transformação da estrutura física. A partir do momento que souberam que iria ser integral, não modificaram nada para que pudesse ter um suporte maior, para a formação de uma escola em tempo integral. (Vice-Diretora da EMTIJV, entrevista realizada em 09/03/2016) .

Quando a diretora destaca que essa foi a principal dificuldade, é porque a SE, segundo relatórios da GGEIAF, iniciou a intervenção na rede física em meados do mês de janeiro/2014, quando as aulas estavam previstas para iniciar na primeira semana de fevereiro e acabaram sendo adiadas por uma semana. Ainda assim, na semana do acolhimento dos estudantes, as escolas estavam com obras por toda parte e com problemas na rede elétrica (que até o dia das entrevistas ainda não haviam sido solucionados), com precárias condições nas áreas de convivência para as atividades físicas e no refeitório.

Essa conjuntura foi relatada no primeiro capítulo como um dos elementos críticos do contexto da prática, quando a falta de um plano estratégico para a adequação dos espaços e a montagem das escolas com equipamentos, móveis e materiais didáticos contribuiu para fragilizar o programa.

Quando Guedes (2015, p. 40) ressalta a importância desse vetor no tripé de implementação, a autora deixa claro que a SE não conseguirá resolver esses problemas em tão curto espaço de tempo e muito menos a escola, mas ressalta que é fundamental ampliar os diálogos com o entorno e, inclusive, com os organismos públicos em função de minimizar estes problemas.

Os sujeitos entrevistados afirmam que, mesmo com as intervenções feitas pela SE, depois de os professores paralisarem as aulas durante quase dois meses, a situação foi apenas minimizada, e que até hoje se enfrentam problemas com a qualidade da merenda, com espaços para refeição e práticas esportivas, ambientação dos espaços de convivência, bem como com os recursos materiais para equipar as salas temáticas dos outros componentes, uma vez que só foram firmadas parcerias para as salas dos componentes de Ciências e Matemática.

Em uma das escolas, o sujeito A relata que, no primeiro ano de funcionamento, alguns pais, por não aceitarem a situação inicial de infraestrutura e considerando que não podiam trazer os almoços para os filhos, visto que não havia mesas para fazerem as refeições e durante o intervalo eles não tinham sequer onde descansar e muito menos guardar seus pertences, acabaram solicitando transferência:

A merenda é transportada e é de péssima qualidade. A comunidade traz isso para a gente constantemente, e é uma guerra da gente toda hora do almoço, não permitir entrar comida na escola. “Sexta feira”, só para ilustrar, tinha um entregador de almoço aqui na porta da escola, com quatro almoços, eu barrei e mandei voltar: “Infelizmente você me perdoe, mas você não vai poder entrar, porque depois a gente vai se responsabilizar”. (Vice Diretora da EMTIJV, entrevista realizada em 09/03/2016, grifo nosso).

Mesmo com todos os esforços empreendidos pela SE na renovação de alguns mobiliários, ambientação das salas dos professores, instalação de laboratórios de ciências, mudança no cardápio e na forma de fazer da merenda, entre outras iniciativas, a situação não foi resolvida. Inclusive, atualmente, durante a observação e em alguns relatos, é notório que ainda há muito a ser feito no sentido

de ampliar os espaços de aprendizagem, na perspectiva de uma de educação integral em tempo integral:

Sim. Houve a mobília, que foi uma melhora significativa para escola. Mas eu acho que ainda é muito pouco. Que houve essa melhora houve, a escola não é mais o que era antes. A comunidade ganhou muito com o Tempo Integral. Existia no início, uma saída muito grande de meninos saindo da escola. Hoje ao contrário, hoje aqui é cheio. Mas precisa ter um olhar a mais. A nossa quadra está precisando de reparos. (Coordenadora Pedagógica da EMTIAJ, entrevista realizada em 26/05/2016)

Eu acho uma excelente proposta, agora eu não sei até que ponto, não só Recife como os demais municípios do país, digo do país já que você está falando de uma política a nível nacional, não sei até que ponto tem condições de oferecer uma estrutura que dê condições mesmo de se ter um aluno o dia todo na Escola, que seria o ideal, que o aluno também no período que não estivesse em sala de aula, um lugar para ele descansar, um lugar para ele tomar um banho, um lugar para ele deixar o seu material, uma estrutura física também ideal. (Professora da EMTIEL, entrevista realizada em 14/04/2016)

A otimização dos espaços e dos serviços decerto impactou significativamente o processo de implementação do programa. Nas falas dos entrevistados, fica claro que, ainda hoje, isso incomoda. Todos temem que essa realidade passe a ser vista com naturalidade pelos gestores municipais, levando a cair-se no lugar comum, e não haja uma intervenção que realmente possa impactar e mudar essa realidade.

No livro *Educação Integral: um sonho possível*, Pegorer (2014) faz um relato minucioso da sua experiência de implantação da Educação Integral na cidade de Apucarana/PR e dedica um capítulo, especificamente, para tratar das questões que envolvem infraestrutura. Nele, ressalta que o contexto vivido na sua cidade não foi diferente do de Recife e de qualquer outro município que decidiu oferecer esta modalidade de ensino.

O autor chama a atenção para o fato de que todos devem iniciar com as estruturas mínimas necessárias e que os problemas que vão surgindo não podem e não devem ser simplificados. Pelo contrário, precisam ser enfrentados com determinação e com a convicção de que se sabe onde se quer chegar. Pegorer (2014) ressalta que, nos processos educacionais, um dos seus maiores desafios é a quebra de paradigmas, pois, mesmo as pessoas percebendo que a proposta é boa, resistem a enfrentar as adversidades.

O enfrentamento dessas situações, na perspectiva de solucionar efetivamente,

é um processo lento, mas o gestor, realmente interessado, faz um planejamento *em curto, médio e longo prazo* e vai, passo a passo, colocando tudo do jeito ideal para conseguir o mínimo necessário e indispensável para a resolutividade da Educação Integral. (PEGORER, 2014, p. 99, grifos nossos).

2.5 Refletindo sobre as concepções

Na possibilidade de concluir esta análise, visto que são amplas as abordagens que poderíamos fazer mediante os achados desta pesquisa, ratificamos que foi fundamental definir a abordagem escolhida a partir do tripé de implementação da educação integral, focando nas questões relativas à organização do tempo, do currículo e dos espaços.

Assim sendo, esta seção tem a intenção de concluir a análise em questão, relacionando os elementos críticos apresentados no primeiro capítulo com a situação atual, observada nas escolas, bem como elencar os entraves de maior relevância que servirão de base para a elaboração da proposta de intervenção, que será detalhada no próximo capítulo.

A temática da educação integral tem sido constantemente objeto de pesquisas na área educacional, e muitas destas pesquisas objetivam analisar os processos de implementação e/ou implantação de programas que visam ampliar a jornada escolar. Tais estudos convergem em suas análises quando fazem referência aos entraves que cada programa encontra para efetivar essa política no tocante às demandas de infraestrutura, pessoal, gestão das escolas e, acima de tudo, às questões diretamente relacionadas à concepção pedagógica e à organização do currículo integrado.

Nesse sentido, vale citar Silva (2014, p. 107), que faz análise do Projeto Educação Integral (Proeti), em Minas Gerais, e afirma que “[...] é uma política carece de orientações, de capacitações e incentivos a busca do conhecimento sobre a mesma”. Mesmo entendendo que esta análise não se encerra aqui, muito pelo contrário, outras abordagens podem e devem ser feitas a partir desses dados. Nesse sentido, podemos afirmar que a conjuntura do Pmei não é diferente, o que foi muito bem externado na fala do Professora da EMTIOS:

Eu acho que é importante que a gente reflita sobre o que acontece dentro da escola de tempo Integral, o que é que se aprende aqui e o que é que se ensina. Porque, assim, às vezes, a gente tem algumas questões que são

colocadas como “isso é importante na Escola de Tempo Integral”, mas é importante também que o professor participe dessa discussão. Porque muitas vezes quem está de fora da situação, elabora o programa, mas a necessidade do aluno às vezes é bem outra. Então é isso aí que eu acho que a gente precisa no caso de uma formação, que a gente seja mais ouvida, nesse sentido.

[...]

Eu acho que as pessoas que vêm à escola para observar, para avaliar, elas precisam construir com os professores com a gestão, elaborar novas ideias, porque a minha sensação é de que está estagnado, infelizmente. Eu não deixo de acreditar, eu acredito, mas eu acho que nós, por exemplo, nós não recebíamos os livros, a biblioteca até agora não recebeu. Primeiro ano, segundo ano, ok. Mas até agora a gente continua com os mesmos temas. Esse pedagógico na minha concepção ele está lento de mais. Eu não sei se é o processo, se é a transição, mas muita coisa está deixando de acontecer. (Professora da EMTIOS, entrevista realizada em 13/04/2016).

Nesse recorte, a entrevistada consegue deixar claro o sentimento que paira sobre as escolas no tocante às perspectivas futuras do programa. Não obstante todos os percalços para que se superem os entraves enfrentados no processo de implementação e que ainda perduram no terceiro ano de funcionamento, é necessário que a SE, em conjunto com as escolas, foque na efetivação de ações que permitam o aperfeiçoarem os seus projetos pedagógicos.

Essa iniciativa deve ser tomada de modo a atender a necessidade de formação continuada, empoderando todos os envolvidos das concepções e fundamentos que norteiam o programa e de como as escolas devem estar organizadas. A SE deve estar atenta à composição do quadro de pessoal efetivo, suprimindo todas as lacunas e estabelecendo critérios de acompanhamento sistemático e avaliação de desempenho.

No tocante à organização física, devem ser feitas a realização do levantamento das alternativas para ampliação dos espaços onde possam ser desenvolvidas as atividades que não conseguem ser realizadas dentro das escolas e a elaboração de plano estratégico para as reformas da rede física, que qualifique melhor os serviços de apoio, como a questão da alimentação, e, principalmente, garanta uma gestão compartilhada, na qual os executores possam ser ouvidos.

Para concluir as reflexões sobre as práticas desenvolvidas nas escolas e na expectativa de sintetizar os principais entraves apresentados durante o período da coleta dos dados, a partir da observação participante, realizaremos uma análise

comparativa dos elementos críticos apresentados no primeiro capítulo e o contexto atual, conforme ilustra o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Quadro comparativo dos elementos críticos e o contexto atual

Contexto	Elementos Críticos	Contexto Atual 2016
Influência	▪ Uma agenda <i>top down</i> ▪ Ausência de um diálogo com as escolas e todos os envolvidos ▪ Indefinição de uma equipe dedicada a esta demanda ▪ Falta de envolvimento de todos dos segmentos da SE: Gestão de Rede, Gestão Financeira, Gestão de Pessoa, etc. ▪ Falta de alinhamento com Conselho Municipal de Educação e Sindicato dos Professores.	▪ Pouca coisa foi modificada uma vez que isso antecede ao início do programa. Mesmo assim, era comum ouvir nos relatos das pessoas nas escolas que a SE andava distante e que sentiram também o afastamento da equipe técnica da GGEIAF. ▪ A SE continua sem assumir nas suas publicações implementação das escolas integrais.
Prática	▪ Falta de planejamento para adequação da rede física/reformas; ▪ Não validação do Plano de Ação do Programa pela SE, previsto no Decreto de criação; ▪ Não efetivação das orientações para elaboração dos Planos de Ação das escolas e dos Programas de Ação de professores e equipe pedagógica ▪ Resistência por parte dos professores, levando a paralização das aulas nos turnos da tarde por três meses ▪ Denúncias pelo Sindicato dos Professores no Ministério Público, acompanhada de dossiê falando da situação precária de infraestrutura das escolas e das lacunas de professores ▪ Ausência do parceiro e posteriores rompimento com a parceria ▪ Falta de monitoramento e acompanhamento sistemático por parte da SE, por não ter uma equipe definida na Gerência de Educação Integral ▪ Atraso na publicação das portarias que definiam as diretrizes de funcionamento das escolas e também que determinava o acréscimo de carga horária dos professores	▪ Melhoras foram feitas na rede física, mas não conseguiram resolver os problemas, uma vez que em algumas escolas não há como ampliar o número de cômodos. ▪ Carência de equipamentos e material didático, com o agravante da redução do valor do empenho repassado para as escolas. ▪ A resistência dos professores não foi vencida. Apesar de alguns afirmarem que gostam da proposta, outros estão apenas esperando cumprir o período obrigatório do acréscimo de carga horária para pedirem transferência.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da observação participante (2016).

Este quadro apresenta, de maneira bastante resumida, o contexto atual do programa, com suas fragilidades, e nos faz reportar novamente à Silva (2014, p. 110), quando a autora afirma que se trata uma política que tem boa aceitação por

parte dos atores escolares, porém é fundamental repensar os processos de implementação, pois “[...] os desenhos das políticas públicas não se efetivam sem a adesão dos atores educacionais”.

Esse panorama nos inspirou na elaboração do Plano de Ação Educacional, trazido no capítulo a seguir, cujo principal objetivo é apresentar estratégias de aperfeiçoamento da política de educação integral da cidade do Recife com vistas à superação dos entraves vividos até o momento. Acreditamos que sua implementação deve buscar garantir aos estudantes uma educação integral de qualidade, fazendo com que, progressivamente, essa modalidade possa ser estendida a todas as escolas de ensino fundamental anos finais da RMER.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APRIMORAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Não obstante todos os desafios que precisam ser enfrentados para que se atinjam as metas pontuadas nos documentos oficiais, principalmente no PNE, é importante que, mesmo que não se tenham as condições adequadas, se dê o primeiro passo, e, dentro das possibilidades de cada ente federado, a educação integral seja implementada com atenção, de modo que se faça o melhor possível a partir do que se tem, até que as condições adequadas sejam uma realidade.

Como afirma Pegorer (2014), a educação integral não é uma aventura. E, como toda atividade de políticas públicas, sua implementação não é fácil e tem que partir da determinação do gestor público, com passos firmes em seguir as diretrizes, considerando uma vontade que vá além dos ditames legais e seja de fato a vontade política do gestor, pois só assim ele conseguirá vencer os inúmeros obstáculos que um processo desse tipo apresenta.

No primeiro capítulo, demonstramos a cena histórica e os fundamentos legais que embasam a oferta da educação integral em escolas de tempo integral, com ampliação da jornada diária para, no mínimo, sete horas de interação dos estudantes com atividades de aprendizagem, dirigida pela escola. Nele, descrevemos o caso de gestão da Prefeitura do Recife ao implantar, em 2014 o Pmei em cinco escolas do ensino fundamental anos finais, detalhando os princípios norteadores do programa e a forma de organização das EMTI.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que se baseiam nas premissas de que a educação, na perspectiva da garantia do direito fundamental, não deve ser encarada como política de governo, e sim como política de Estado. Ademais, isso requer um planejamento estratégico em curto, médio e longo prazo, elaborado mediante o diálogo e a contribuição de todos os envolvidos e alicerçado na compreensão de que é fundamental distinguir a educação integral da modalidade da educação em tempo integral.

A partir dos dados da pesquisa de campo, realizada mediante análise dos documentos norteadores, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, constatamos que o processo de implementação do programa em Recife foi marcado por uma série de problemas, tanto no âmbito da SE como no

âmbito das escolas, no que diz respeito ao entendimento dos conceitos fundantes do programa e do que foi concebido para a organização das escolas, dos espaços e do currículo a ser vivenciado.

A julgar por essas dificuldades, concluímos que, nesses quase três anos de funcionamento do programa, as EMTIs ainda funcionam com bastante dificuldade quanto à infraestrutura, à qualidade dos serviços de apoio e, principalmente, ao quadro de pessoal, o que nos leva a concluir que se faz urgente uma intervenção no sentido de ampliar os diálogos com os executores e de envolver todos os segmentos da SE nas frentes de trabalho deste programa com vistas a dirimir as fragilidades com pessoal, abastecimento e formação continuada.

No terceiro capítulo, o que pretendemos é apresentar uma proposta de intervenção, no sentido de aprimorar e aperfeiçoar o desenvolvimento do programa, propondo ajustes e sugestões de intervenções a partir do que foi sinalizado na pesquisa como pontos críticos e levando em consideração a análise dos resultados desta pesquisa.

As análises nos levaram a concluir que o processo de implementação do Pmei na RMER apresentou uma série de fragilidades, principalmente por ser uma política implantada de maneira *top down*, excluindo todos os executores dos processos que antecederam a prática. Tal situação levou a um movimento de resistência e, por que não dizer, de rejeição, uma vez que alguns prazos e compromissos assumidos pela SE, junto aos professores e às comunidades, não foram cumpridos, situação que permitiu que as pessoas olhassem o programa com certo descrédito.

Mesmo com esse cenário, podemos afirmar que boa parte das pessoas envolvidas com o desenvolvimento da política acredita na proposta da educação integral em escolas de tempo integral e, acima de tudo, ratifica que “[...] gosta de estar naquela escola e que é necessário que sejam tomadas medidas para aperfeiçoar o programa e ir melhorando cada vez mais”, como afirma a professora da EMTIOS em entrevista concedida no dia 13/04/2016.

Levando em consideração o envolvimento da pesquisadora com o programa, desde a composição do grupo de trabalho instituído pela SE, até assumir a GGEIAF por quase dois anos, é evidente que esta pesquisa foi uma excelente oportunidade para ampliar o entendimento sobre a temática, conhecer melhor o seu objeto

trabalho e conhecer melhor as possibilidades e as dificuldades de implementação de uma política de tão grande porte.

Por meio desta pesquisa, foi possível compreender as circunstâncias em que foi desenvolvido o programa, suas falhas e os momentos de maiores dificuldades, bem como o que verdadeiramente contribuiu para o quadro crítico em que esse se encontra, possibilitando maior reflexão sobre o contexto e uma percepção mais aguçada das melhorias que se fazem necessárias e das possibilidades reais da implementação dessas intervenções.

Um dos pontos que merece uma intervenção imediata é a forma de gestão e de diálogo entre todos os envolvidos com elaboração, organização e execução do programa. Nesse sentido, as ações que compõem o PAE são propostas a partir dos fundamentos do Arranjo Produtivo Local⁸, a exemplo da cidade de Apucarana/PR, citada por Pergorer (2014, p. 64). Segundo o autor, “[...] guardadas as proporções, a Educação Integral também precisa lançar mão de uma ferramenta semelhante e criar seu Arranjo Educativo Local (AEL)”, cujo principal objetivo é agregar pessoas e organizações em função de atender as necessidades imediatas de organização e de diálogo, criando ambientes favoráveis às interações educativas.

Para se conceber um plano a partir dos fundamentos de arranjo local, a primeira modificação a ser feita é no envolvimento de outros colaboradores para que, dessa forma, haja uma interligação dos setores e organizações. Assim, é possível uma gestão compartilhada, uma vez que é certo que a SE não conseguiu e não conseguirá sanar sozinha todos os problemas apresentados. No caso de Recife, a composição desse arranjo é muito mais para complementar e/ou suplementar as eventuais lacunas existentes na escola, desenvolvendo um trabalho em sinergia com os agentes escolares, seja ele no âmbito da SE ou das escolas.

Quando se fala em AEL, é importante retomar um dos fundamentos deste trabalho, que é a necessidade de se instituírem políticas públicas que visem efetivamente a garantir os direitos fundamentais salvaguardados na CF, que permitirão ao cidadão-estudante viver com dignidade, inclusive no espaço escolar. Isso implica planejar as políticas públicas, trazendo para o centro da mesa de

⁸ Os Arranjos Produtivos Locais são bastante utilizados na área econômica, introduzido pelo Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE), visando à integração entre a comunidade e a indústria cuja principal intenção é apoiar o desenvolvimento de localidade a partir da valorização dos aspectos sociais, ambientais, culturais e econômicos a fim de fortalecer determinados setores.

elaboração a perspectiva de assegurar à proteção integral dos estudantes: crianças, adolescentes e jovens, como sujeitos de direitos, merecedores de condições dignas para o seu desenvolvimento pessoal.

No dizer de Pegorer (2014), não há como pensarmos educação integral de forma dissociada das atividades da vida humana e das inter-relações entre os setores internos e externos, na dimensão da Prefeitura e na dimensão da comunidade, em um esforço coletivo. Isso implica repensar a forma de gestão, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, de modo que todos possam ser convocados e envolvidos, atuando conjuntamente na promoção da educação integral em escolas de tempo integral.

Quando propomos um novo modo de gestão e a junção de potencialidades locais, estamos pensando em uma gestão compartilhada, dialógica, na qual todas as ações vão convergir para realização do programa, com mais eficiência e eficácia, possibilitando o desenvolvimento pleno dos professores, funcionários e, principalmente, dos estudantes, permitindo a realização dos seus projetos de vida e, acima de tudo, garantindo a sua expansão para as demais escolas da RMER.

Para tanto, três ações estão sendo tomadas como eixos centrais do PAE. A primeira delas é a criação do Pmei por meio de lei municipal, quando, na realidade, seria instituída a política pública educacional para o ensino fundamental anos finais, definindo fontes de recursos financeiros e de pessoal e, acima de tudo, sendo entendida como uma das medidas que permitirá o cumprimento das metas do PME.

A segunda ação é a instituição do fórum das EMTIs, que assegura um canal de diálogo e contribuição no (re)desenho das concepções de gestão e pedagógica, com a representação dos diversos segmentos das escolas e das instituições colaboradoras, e será coordenado pela GGEIAF.

Já a terceira ação está relacionada diretamente com os problemas de rede física, um dos pontos de maior fragilidade. Propomos a realização de um inventário, que será realizado em duas dimensões: uma com foco nas escolas, com detalhamento de tudo que existe em termos de espaços, e outra com foco na comunidade, que visa a levantar todos os espaços no entorno, na intenção de suprir as necessidades, por exemplo, de espaços para realização de atividades físicas e desportivas.

A partir dos dados da pesquisa, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi organizado por categorias, sendo que, nos quadros 8, 11 e 13 seguem as sínteses dos principais entraves e uma sequência de ações que auxiliarão a SE a resgatar o programa com vistas ao seu aperfeiçoamento e expansão.

3.1 Desenvolvimento das ações

No Quadro 8 a seguir, apresentamos os principais entraves no que diz respeito à concepção de ampliação do tempo, a partir dos conceitos principais do programa, ao cumprimento do decreto municipal, à não formação de uma equipe dedicada e, por fim, à resistência dos professores:

Quadro 8: Consolidação dos entraves – categoria: ampliação do tempo

Categorias	Entraves		Ações de Enfrentamento
Ampliação do Tempo	No âmbito da SE	Não tratar a educação integral como política pública	Enviar PL para Câmara para criação do PMEI.
		Ausência de um diálogo com os diversos segmentos da SE e das escolas	Criação do Fórum de Educação Integral.
		Não validação do Plano de Ação do Programa	Revisão e Validação do Plano de Ação do Programa e Elaboração da Matriz de Interface das Secretarias Executivas.
		Fim do Convênio com o instituto parceiro	Celebrar convênio de assessoria com a SE do Estado no Programa de assistência aos municípios, para implantação da Educação Integral.
		Descumprimento do Decreto em função da composição da equipe do programa.	Seleção para formação da equipe central da SE e definição de uma política de acompanhamento sistemático e avaliação.
		Dificuldade de compreensão dos conceitos fundantes	Formação continuada pra todos os segmentos de atuação nas escolas.
	No âmbito da Escola	Desconhecimento dos diretores escolares do modelo de Gestão por Excelência	Intercâmbio de Gestão.
		Resistência dos Professores	Realizar reuniões sistemáticas, monitoramento pedagógico e avaliação de desempenho.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Para suprir essas dificuldades, propomos ações que se relacionam com a instituição do programa como política pública, tais como a celebração de um novo convênio, uma política de formação continuada e a realização de intercâmbios de gestão escolar.

3.1.1 Ações do eixo ampliação do tempo

Como já mencionamos, este eixo propõe ações na concepção macro do programa, que devem ser desenvolvidas pela SE (Quadro 9), considerando que, nessa dimensão, as medidas a serem tomadas estão ligadas diretamente com o contexto da produção do texto. Vale destacar que algumas dessas ações já haviam sido recomendadas pelo instituto parceiro na época da criação do programa, mas, lamentavelmente, não foram cumpridas, ainda que algumas já constassem nos textos normativos.

Do ponto de vista da operacionalização, ao se propor tais ações, estão sendo consideradas as dificuldades pela quais não foram implementadas no início do programa em 2014, mas que se fazendo as devidas ponderações com as instâncias superiores da Prefeitura, com um compromisso pactuado com os gabinetes, é possível pensar e definir fontes de recursos e materiais para estas ações, como a definição dos cargos em comissão para a composição da GGEIAF, as despesas com a instalação do Fórum Permanente de Educação Integral.

Quadro 9: Desenvolvimento das ações do eixo ampliação do tempo

AÇÃO 01	Instituir o Programa Municipal de Educação Integral por meio de Lei Municipal
Responsável	Secretário de Educação
Justificativa	Para definir a educação integral em escolas de tempo integral como política pública para o ensino fundamental anos finais, em todas as escolas da RMER. Essa ação permitirá a SE ter definido em seu orçamento os custos com esse programa porque, ao instituir o programa, obrigatoriamente, terá que ser definida a fonte de recursos, tanto com despesas de pessoal quanto de serviços.
Local	Secretaria de Educação e Gabinete do Prefeito.
Período	Até dezembro de 2016.
Metodologia	Solicitar à Assessoria Jurídica da SE a elaboração da Minuta do PL e encaminhar para que o Prefeito envie para apreciação e votação da Câmara dos Vereadores.
Custo	Para elaboração do Projeto de Lei, a SE tem a Assessoria Jurídica, que, dentro do seu tempo já destinado ao trabalho, poderá viabilizar a execução desta ação sem custos adicionais.
AÇÃO 02	Criação do Fórum Permanente de Escolas Municipais em Tempo Integral
Responsável	Secretário Executivo de Gestão Pedagógica e a Gerente Geral de Educação Integral e Anos Finais.

Justificativa	Para que seja intensificado o diálogo com os segmentos de gestores, professores, funcionários, estudantes, pais, parceiros, representantes das Secretarias Executivas da SE, sob a coordenação da GGEIAF, no sentido de contribuírem para o (re)desenho da política, considerando as experiências desses três anos de funcionamento do programa.
Local	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife (Efaer).
Período	Início em outubro de 2016, com reuniões periódicas, uma vez por mês, por segmentos e uma ampliada a cada dois meses.
AÇÃO 01	Criação do Fórum Permanente de Escolas Municipais em Tempo Integral
Metodologia	O Fórum será composto por representantes dos diversos segmentos das EMTI: Direção, Coordenador Pedagógico, Professor, Apoio de Pátio, Funcionários, Estudantes/Líderes de Turmas e Pais/Responsáveis. Da Parte da SE, cada Secretaria Executiva também terá uma representação: Secretarias Executivas Pedagógica, de Rede, de Infraestrutura, Administrativa Financeira e Tecnologia. Também se farão representar os parceiros que compõem o AEL, e será facultada a presença nas reuniões de pessoas e instituições que estejam envolvidos direta ou indiretamente com a demanda de educação integral, ou conforme a pauta em discussão necessite. As reuniões acontecerão na modalidade presencial, com calendário previamente divulgado e serão sempre coordenadas pelo Núcleo de Educação Integral da GGEIAF.
Custo	Para os encontros presenciais, não existe previsão de custos, pois a SE dispõe do local da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife (Efaer) para a realização desses encontros e a escola dispõe de recursos próprios para despesas com lanches, equipamentos e materiais.
AÇÃO 3	Revisar e validar o Plano de Ação do Programa, com elaboração da Matriz de Interface das Secretarias Executivas da SE.
Responsável	Coordenadora do Núcleo de Educação Integral.
Justificativa	Para que toda a SE conheça as suas atribuições e responsabilidades e tome conhecimento das metas que o programa deve cumprir.
Local	Sala de Reunião da Efaer.
Período	Outubro, novembro e dezembro de 2016.
Metodologia	Instituir, pelo Secretário de Educação, um grupo multidisciplinar com representantes de cada Secretaria Executiva e a equipe da GGEIAF, com reuniões sistemáticas de monitoramento das ações designadas pela Matriz de Interface.
Custo	Sem custos diferentes dos já orçados para as atividades do cotidiano das Secretarias.
AÇÃO 4	Selecionar pessoas para compor equipe do programa
Responsável	Gerente Geral de Educação Integral e Anos Finais.
Justificativa	Para ter uma equipe dedicada exclusivamente ao programa, como foi proposto pelo Decreto de criação, quando ficou definido que a alocação de pessoal para a GGEIAF seria suprida pelo quadro de pessoal da SE e seria composta por um Gerente e um Coordenador de Gestão Pedagógica, um Coordenador de Gestão, Organização Escolar e Logística e um Coordenador de Projetos, Avaliação e Monitoramento, todos com Cargos em Comissão CDA 4. Atualmente, o Núcleo de Educação Integral é coordenado por uma professora efetiva da Rede, em Função Técnica Pedagógica, que, sozinha com a Gerente Geral, não consegue atender a todas as demandas do programa.
Local	Segep/GGEIAF.
Período	Setembro e outubro de 2016, para realizar a seleção e efetivar definitivamente a existência dos Cargos em Comissão.
Metodologia	Definir fonte de Cargo em Comissão e/ou Função Gratificada. Abrir processo de seleção interna junto à Equipe Técnica Pedagógica da SE, para ocupar os cargos de Coordenador de Gestão Pedagógica, Coordenador de Organização Escolar e Logística e Coordenador de Projetos, Avaliação e Monitoramento. Análise de currículo e entrevista e convocação dos selecionados.
Custo	R\$ 8.100,00 por mês referente ao Cargo em Comissão de Chefia de Divisão – CDA4, com efetivação e permanência enquanto existir o programa, com essa estrutura.
AÇÃO 5	Realizar Intercâmbio de Gestão
Responsável	Núcleo de Educação Integral.
AÇÃO 5	Realizar Intercâmbio de Gestão

Justificativa	Para que as equipes de direção das escolas troquem experiências de gestão e organização, bem como conheçam outras escolas de outras redes de ensino que funcionam em tempo integral e como essas escolas estão superando as dificuldades no seu dia a dia.
Local	Nas diversas escolas de tempo integral.
Período	Imediatamente.
Metodologia	Realizar reuniões com a equipe gestora em cada escola integral, quando a escola anfitriã recepcionará as demais e apresentará sua dinâmica de organização e como funciona o dia a dia das escolas. Manter contato com escolas de outras redes para que as diretoras possam realizar visitas e realizar um encontro de socialização de experiências exitosas em gestão escolar.
Custo	Sem custo.
AÇÃO 6	Implantar um Sistema de Registro, Monitoramento e Acompanhamento da atuação dos professores.
Responsável	Chefe da Unidade de Gestão de Pessoas.
Justificativa	Considerando que no final do ano alguns professores podem pedir transferência para outras escolas regulares, uma vez que terão incorporado o benefício do acréscimo de carga horária e que muitos dizem que foram para as escolas integrais apenas por isso, e também devido ao grande número de Licenças Médicas e absenteísmo dos professores, é necessário criar um sistema de acompanhamento sistemático de todos os funcionários que trabalham nessas escolas, deixando claro quais os benefícios e melhorando as condições de trabalho desses.
Local	Centro Administrativo Pedagógico (CAP)
Período	Até o final do ano de 2016.
Metodologia	Articular junto com as equipes técnicas das Gerências que realizam acompanhamento nas escolas, para que realizem um levantamento dos professores que demonstram maior insatisfação e com isso desenvolvam um trabalho de assistência e avaliação para, na medida do possível, resgatar a confiança desses professores no programa.
Custo	Sem custo.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2016).

Neste eixo, está concentrada a maioria das ações propostas no PAE, as quais demandarão da SE uma reflexão acerca do que vem sendo desenvolvido ao longo desses quase três anos do programa e, no dizer dos sujeitos entrevistados implicarão verdadeiramente uma tomada de decisão com firmeza, a qual resultará na ruptura definitiva de alguns paradigmas de gestão e da forma de enfrentamento dos problemas.

Trata-se de ações que demandam deliberações na área financeira bastante ousadas. Nesse sentido, quando se defende a instituição da educação integral como política pública por meio de uma lei municipal, o que se espera é que a Prefeitura defina uma fonte de recursos e disponibilize parte dos seus esforços, fazendo acontecer esse programa.

Sabemos das limitações dos municípios em atender as metas propostas no PNE. Sendo assim, visando a dar suporte a esses municípios e em vista da experiência exitosa desenvolvida no estado de Pernambuco, o Governo do estado

lançou o Programa Educação Integrada, que auxiliará, em princípio, quinze municípios com recursos financeiros, assessoria técnica e materiais.

Considerando que, neste momento, não é possível agregar novos municípios, fica a proposição para que Recife possa participar desse programa na sua ampliação em 2019 e que, até lá, seja viabilizada a contratação de assessores para auxiliarem na reorganização.

3.1.2 Ações do eixo organização curricular

No Quadro 10 a seguir, apresentamos a síntese do eixo organização curricular, juntamente com os entraves, bem como a proposta de algumas ações de enfrentamento, que permitirão a consolidação da concepção pedagógica e ajudarão os professores a desempenhar suas funções de forma mais articulada:

Quadro 10: Consolidação dos entraves – categoria: organização curricular

Categorias	Entraves		Ações de Enfrentamento
Curricular Organização	No âmbito da SE	Dificuldade de compreensão dos conceitos fundantes.	Plano de Formação Continuada específica para Educação Integral.
		Pouco tempo para formação inicial.	
		Improviso Pedagógico.	Elaboração da Política de Ensino para educação integral.
		Absenteísmo de professores.	Contratação de Professores de Contrato de Tempo Determinado.
		Lacuna de Professores, Coordenadores Pedagógicos, entre outros.	Avaliação de Desempenho.
	No âmbito da Escola	Improviso pedagógico.	Definição de papéis e atuação dos coordenadores. Planejamento para os momentos de estudo coletivo.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Diante deste quadro, propomos um (re)desenho da organização curricular, a partir da instituição de uma política de formação continuada, específica para as escolas de tempo integral, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, professores regentes e demais professores que atuam em serviços de apoio pedagógico e, principalmente, com a elaboração das diretrizes curriculares para escolas em tempo integral. São ações que se desenvolverão no âmbito da SE, com

a colaboração dos diversos segmentos das escolas, conforme descrito no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Desenvolvimento das ações do eixo organização curricular

AÇÃO 8	Elaborar Política de Formação Continuada específica para equipe das EMTIs
Responsável	Gerente Geral de Educação Integral e Anos Finais e a Gerente Geral de Políticas e Formação de Professores.
Justificativa	Pela necessidade de consolidar o entendimento dos principais fundamentos do programa e porque o desenvolvimento do trabalho pedagógico em uma escola de tempo integral é completamente diferente da rotina diária de uma escola regular.
Local	Efaer
Período	Outubro de 2016, para ser vivenciado em Fevereiro de 2017.
Metodologia	Criar um grupo de trabalho com técnicos das duas Gerências para elaborar uma proposta de formação semipresencial, com foco na educação interdimensional, na organização das disciplinas da parte diversificada do currículo e das atividades complementares, sempre no sentido de propor estratégias didáticas para serem desenvolvidas pelos professores nas suas aulas. Para os diretores, é essencial uma formação sobre liderança, gestão por excelência, planejamento estratégico e atualização em legislação educacional. Realizar levantamento das temáticas, contemplando as áreas de gestão e pedagógica e articular os formadores para os encontros presenciais. Considerando que existe a plataforma da Universidade do Recife (UNIREC) que é desenvolvida pela Secretaria Executiva de Tecnologia e que na escola de Formação existe um núcleo de EAD, é viável desenvolver parte dessa formação <i>online</i>, com um encontro presencial por mês. Esta ação deve contemplar a proposta dos momentos de aula e atividade, desenvolvidos na escola, bem como a agenda dos estudos coletivos.
Custo	Esta ação não implica em custo, pois a SE tem uma Escola de Formação que dispõe de um quadro de formadores, que em articulação com a GGEIAF pode compor as agendas de formações.
AÇÃO 9	Elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Integral
Responsável	Equipe de Formadores da Escola de Aperfeiçoamento e Formação de Educadores do Recife (Efaer).
Justificativa	Considerando que RMER já tem elaborada a sua Política de Ensino para os componentes curriculares da base comum, e como sinaliza o caderno dos fundamentos que se deve escrever uma específica para a educação integral, o que se propõe é a imediata criação do grupo de trabalho, que, com auxílio de uma assessoria, vá estudar organizar e escrever o caderno da Política de Ensino da Educação Integral, com a descrição nas atividades complementares e com o desenvolvimento da parte diversificada.
Local	Escola de Aperfeiçoamento e Formação de Educadores do Recife (Efaer).
Período	Até o segundo semestre de 2017.
Metodologia	Composição de um grupo de trabalho para estudos e escrita da Política de Ensino. Contratação de 40h de assessoria para coordenar o trabalho. Publicação do caderno da política. Ampla divulgação junto a todas as escolas.
Custo	R\$ 6.000,00.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Nesta dimensão da organização curricular, um aspecto relevante é a situação do quadro de pessoal, em especial de professores. A RMER já vem enfrentando sérios problemas com a falta de docentes para os anos finais, mesmo antes da

necessidade da dedicação exclusiva diurna. Depois da implementação do programa, essa situação vem se agravando nos últimos três anos.

Algumas medidas vêm sendo tomadas, como seleção simplificada para o componente de Matemática e contratação por tempo determinado, mas não suprem o déficit de professores e também não substituem os que entram de licença com a celeridade que a dinâmica escolar exige. Dessa forma, essa é uma limitação que exige a proposição de ações que resolvam os problemas de absenteísmo e de lacuna dos professores.

Para tanto, o que se propõe é que a SE crie grupo de trabalho que faça um diagnóstico do quadro de professores dos anos finais por componente curricular, considerando o fluxo de aposentadoria, e elabore uma proposta de intervenção que possa minimizar em curto, médio e longo prazo esta situação.

É salutar considerar que nem todos os entraves podem ser resolvidos neste momento, que a SE devem pensar, na perspectiva do AEL, estratégias que sejam exequíveis e que estejam dentro das possibilidades orçamentárias.

3.1.3 Ações do eixo otimização dos espaços

De fato, a situação de rede física e de serviços sempre foi o maior desafio da implementação das escolas de tempo integral. Como já mencionamos, a expansão do ensino na RMER se deu de forma bastante desordenada, com escolas funcionando em contextos bem adversos: poucos prédios foram construídos com a intenção de abrigar escolas e, além disso, quando assim foram, não existia um padrão mínimo. Ademais, foram edificadas escolas que não dispunham de quadras poliesportivas e espaços destinados à produção e distribuição de alimentação.

No plano de implementação do Pmei, foram tomadas algumas medidas quanto à otimização dos espaços físicos para os prédios já existentes e que não estavam dentro do padrão mínimo. Seriam realizadas intervenções até que ficassem com a estrutura adequada, bem como a construção de doze escolas com modelo de rede física de referência, o que lamentavelmente não aconteceu.

No Quadro 12, trazemos a síntese dos principais entraves quanto a esse eixo, que vão desde os aspectos físicos, passando pelos serviços, até as questões de verbas para manutenção e abastecimento de materiais didáticos:

Quadro 12: Consolidação dos entraves – categoria: otimização dos espaços

Categorias	Entraves		Ações de Enfrentamento
Otimização dos Espaços	No âmbito da SE	Falta de planejamento para intervenção na rede física.	Plano de Intervenção na Rede Física.
			Inventário Local.
		Qualidade da Merenda.	Redefinição do Contrato.
		Manutenção e Compra – Equipamentos.	Definir um novo modelo de suprimento para escolas em tempo integral.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2016).

Na perspectiva de minimizar a situação das escolas quanto à utilização e otimização dos espaços físicos e considerando que as escolas não dispõem de autonomia financeira para um empreendimento de tamanho porte, as ações propostas serão desenvolvidas no âmbito da SE, em um diálogo ampliado com todos os segmentos da Prefeitura, por meio de todas as Secretarias Municipais, e os demais parceiros que estão além dos muros da escola e que comporão o AEL.

A primeira ação neste eixo é a retomada do plano de intervenção de rede física, elaborado pela SE no início do programa, que abrange ações de intervenção nos prédios próprios, onde já funcionam as escolas de tempo integral, e ações em parceria com a Secretaria Municipal de Obras Especiais para a construção de 10 prédios novos, que iriam compor uma rede de escolas de referência física.

Este plano, infelizmente, não pôde ser executado devido a problemas com a previsão orçamentária e também em razão da falta de terrenos na cidade que comportassem tais empreendimentos. Considerando esses aspectos, esta ação não será detalhada no PAE, mas é fato que as secretarias deverão se reunir na composição de uma comissão que elabore e apresente uma estratégia para resolver esses problemas.

Uma ação que poderá minimizar os problemas de espaços nas escolas é a elaboração de um inventário local, que vai, primeiramente, identificar todos os espaços internos das escolas e reordená-los de acordo com a necessidade de cada uma, bem como um inventário junto à comunidade local, realizando o levantamento de todos os espaços existentes na comunidade, inclusive com os espaços públicos, de modo que possam ser alocados em função de atender as demandas imediatas das escolas.

Tendo em vista que outro dado relevante foi a situação de serviços, abastecimento de material e renovação de móveis e equipamentos, uma ação imediata é também o levantamento das necessidades por escola, conforme a disponibilidade do almoxarifado, sendo realizado o envio desses materiais e a substituição dos equipamentos, bem como a renovação do acervo das bibliotecas. É nesse sentido que propomos duas ações imediatas, conforme descritas no Quadro 13 abaixo.

Quadro 13: Desenvolvimento das ações do eixo otimização dos espaços

AÇÃO 10	Inventário local.
Responsável	Secretária Executiva de Gestão da Rede.
Justificativa	Para suprir de forma mais imediata os problemas com espaços, uma vez que nem todas as escolas estão enquadradas no padrão mínimo definido e que enfrentam sérios problemas com as próprias estruturas, que são precárias e apresentam problemas de rede elétrica, vazamento, climatização, equipamentos quebrados e poucos recursos didáticos e de material.
Local	Nas cinco escolas.
Período	Até o final de 2016.
Metodologia	No âmbito da escola: realizar o levantamento de todos os espaços disponíveis por escola, considerando: número de salas de aula, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores, direção, área de convivência, cozinha, refeitório, laboratório, banheiros para estudantes, professores e funcionários, condições de móveis, equipamentos e armários. Para que sejam levantadas as necessidades e enviado pedidos ao almoxarifado e, caso não disponham em estoque, viabilizar junto ao setor de compras o que estiver faltando e também junto com a equipe de direção, caso seja necessário realizar o reordenamento dos espaços internos das escolas. No âmbito da comunidade: verificar quais os espaços potencializados que poderão ser utilizados pela escola, com a elaboração de uma matriz de locação, com os horários disponíveis e após realizar reuniões com as partes, fazer os contratos de serviço para utilização desses espaços.
Custo	É possível que em alguns casos seja necessário um contrato de locação, o que vai gerar custos, mas que só podemos prever após a realização do inventário.
AÇÃO 11	Renovar os móveis e equipamentos e abastecer as escolas com material didático e pedagógico.
Responsável	Secretária Executiva de Gestão da Rede.
Justificativa	Para abastecer as escolas com o mínimo necessário para o desempenho das atividades educativas.
Local	Centro Administrativo Pedagógico.
Período	Imediatamente.
Metodologia	Elaborar planilha de necessidade e enviar para o almoxarifado pedido de entrega imediata. Desenvolver uma dinâmica de abastecimento sistemático das escolas, na medida em que for solicitado.
Custo	É possível que nem todos os materiais estejam disponíveis no almoxarifado, o que com certeza gerará custos e demandará tempo devido aos processos licitatórios. Mas, o que for possível deve ser atendido imediatamente.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Neste ponto, finalizamos a apresentação das propostas de ação do PAE, reiterando que estas deverão ser desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação na perspectiva de garantir uma gestão colegiada mudando a forma de diálogo, com os executores da política. Na seção a seguir, trazemos as considerações finais concernentes à pesquisa empreendida nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal propósito deste trabalho foi analisar o processo de implementação da educação integral, oferecida em escolas de tempo integral pela Prefeitura do Recife, por meio do Programa Municipal de Educação Integral, aos estudantes do ensino fundamental anos finais.

Para tanto, realizou-se uma vasta pesquisa de campo, que nos levou a imergir nas cinco escolas que iniciaram o programa para que, por meio do contato direto com a realidade e com os executores do programa, fosse possível perceber essa realidade, como o programa que estava sendo executado no dia a dia, como acontecia a transposição dos textos orientadores para prática e em quais condições os estudantes e professores realizavam suas atividades e como eram organizadas EMTIs.

No início, a intenção da SE era efetivar uma gradativa expansão do programa, de maneira que, ao final do ano de 2016, todas as escolas de anos finais estivessem funcionando em tempo integral, o que lamentavelmente não aconteceu, tendo sido integrada apenas uma escola, que, mesmo assim, atende somente aos estudantes dos 8º e 9º anos.

Quando teve início este estudo de caso, já se pressupunha, na realidade, que encontraríamos inúmeros entraves no processo de implementação, e, realmente, a pesquisa de campo confirmou as suposições, o que nos leva a concluir que, com essas fragilidades, uma das principais premissas do programa não poderá ser efetivada: a replicabilidade.

De acordo com os achados da pesquisa, podemos afirmar que um dos principais entraves aconteceu antes da implementação, no momento em que essa demanda entrou na agenda da SE, e não houve um diálogo ampliado com todos os envolvidos. Foi uma política implantada de maneira arbitrária, de modo que as escolas, quando foram comunicadas, não tiveram a possibilidade de participar da elaboração do desenho do programa, o que gerou muita discordância e resistência por parte das instituições de ensino e uma forte mobilização do sindicato dos professores.

Outro aspecto que pesou na assertividade do programa foi a falta de um planejamento estratégico, que levasse em consideração todas as necessidades que

uma demanda desse porte requer, por exemplo, quanto ao quadro de professores, organização dos espaços, serviços de apoio, instalações físicas, reformas, montagem das escolas, recursos materiais e, acima de tudo, às questões voltadas para a proposta pedagógica.

Nesse sentido, a SE colocou em risco o programa, uma vez que minimizou os contextos, a situação precária das escolas, bem como a compreensão de que ampliar o tempo de permanência do estudante significa, antes de qualquer coisa, ampliar as condições para instruções, vivências e aprendizagem, com professores dedicados, com formação continuada, com merenda de qualidade, com uma gestão escolar comprometida, corresponsável e com condições plenas de desenvolver nas escolas um projeto único.

Em se tratando de escola de educação integral oferecida em escola de tempo integral, é fundamental o reordenamento das estruturas escolares, tanto no que diz respeito às instalações físicas quanto aos serviços de apoio, e principalmente à organização curricular.

Na organização e na prática das EMTIs, o que se constatou foi uma aparente fragilidade pedagógica, que ia da dificuldade do entendimento dos conceitos fundantes da organização curricular até a otimização dos espaços em função de desenvolver o projeto pedagógico único e integrado.

Não obstante todo o contexto de dificuldade que o poder público vem enfrentando para implantar a educação integral, uma constatação relevante é a de que os professores que trabalham nessas escolas acreditam na proposta da educação integral e afirmam que esta é uma das políticas públicas que contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto que merece destaque é que, além de pensar uma nova organização curricular e novas formas de organização da rede física e dos serviços, é fundamental pensar e definir com muita clareza uma política de valorização profissional, que, necessariamente, não precisa estar vinculada a gratificações ou bonificações. O que se precisa é definir um desenho de progressão diferenciada pelo exercício da docência nessas escolas e uma política efetiva de garantia de direitos desses servidores.

No tocante ao desempenho da função de diretores escolares, é importante destacar que esses profissionais são sujeitos essenciais na efetivação de qualquer

mudança que se pretenda implantar no âmbito das escolas. Para tanto, precisam ser os primeiros a serem envolvidos e a aceitar a proposta. Na realidade, encontramos diretores inseguros, que não tinham conhecimento suficiente da proposta e que também não tinham forças para intervir em determinadas situações. Ademais, quando acessavam a SE, também não encontravam respaldo para o enfrentamento dos problemas, fossem eles de ordem pessoal, de infraestrutura ou de serviços.

Nessa perspectiva, validamos a importância do registro da experiência desenvolvida em Recife não porque estamos encerrando um ciclo, mas, muito pelo contrário, porque ficam registrados os aspectos iniciais da implementação, o que, em um futuro bem próximo, deverá ter continuidade, pois, como já explicitado, os dados desta pesquisa poderão ser utilizados para outras abordagens.

E, aqui, vale salientar que, apesar da intenção inicial de um diálogo mais ampliado, que contemplaria outros atores envolvidos com o cotidiano dessas escolas, lamentavelmente, o tempo não foi suficiente. As abordagens que poderiam ter sido feitas, considerando o ponto de vista dos professores, estudantes, funcionários e pais e/ou responsáveis, ficarão para outro momento.

O que esperamos é que este tenha sido apenas um passo inicial e que, após a conclusão do ciclo de quatro anos, quando a primeira turma finalizar o ensino fundamental, tendo estudado do 6º ao 9º nas EMTIs, possamos realizar estudos comparativos baseados em dados das avaliações externas, dos indicadores de desempenho, ampliando essa análise para o âmbito nacional, relacionando-a com as possibilidades de atingir as metas municipais e nacionais da educação integral.

Finalizamos estas considerações ressaltando o quanto esta pesquisa contribuiu para o crescimento profissional e, acima de tudo, o quanto ensinou sobre os cuidados que se deve ter quando assumimos a condução de um programa com tamanha dimensão: cuidado com os alinhamentos, cuidado com sonhos e as possibilidades efetivas de realização. Temos a certeza de que contribuímos para o registro de uma experiência pioneira na história da educação da cidade do Recife e que os interessados pela temática encontrarão um material rico e relevante.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral.** Educação e Participação, 14 set. 2015. Entrevista concedida a João Marinho. Disponível em: <<https://eudacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forças-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de. **O estado, a política educacional e a gestão da educação.** Política e gestão Educacional de Redes Públicas. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Programa Mais Educação, Educação Integral. **Texto referência para o debate nacional.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo.** Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasil, MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – relatório. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jul. 2010, seção 1. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

CARVALHO, L. D. **Desvendando o PNE: aumento do tempo na escola não basta, é preciso repensar o modelo.** 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/desvendando-pne-aumento-tempo-na-escola-nao-basta-e-preciso-repensar-modelo>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, v. 20, n. 46, pp. 249-259, mai./ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/padeia>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dezembro, pp. 247-270, 2002.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Vol. 22, núm. 80, abril, 2009, p. 51-63, Brasília. Brasil.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONDÉ, E. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78 - 100, jul./dez. 2012.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença – da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997. 144 p. Disponível em <http://www.dersv.com>. Acesso em: 15/11/2015.

DIAS, R. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Coleção Educação Cidadã, v. 4.

GUEDES, P. M. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024/organização Canal Futura, Instituto Ayrton Senna**. — São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2014.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Manuais Operacionais – Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira**. Recife. 2010. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONNI, M. da A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94. p. 47 - 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**. Itajaí. Volume 9. Edição Nº 1 p. 4 – 16. Jan/Abr 2009.

MAURÍCIO, L. V. (Org.) **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ: 2014.

MELLO FILHO, G. J. **Plano de governo**. Disponível em: <<http://docs.google.com/a/recife.pe.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, 2013.

PEGORER, V. **Educação integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

PESSOA, E. A. **A Constituição Federal e os direitos sociais básicos ao cidadão brasileiro**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: 01 maio 2016.

PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. **Projeto intermunicipal escola de tempo integral**. Recife, 2004, p.1.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático de políticas educacionais no Brasil**: ações, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SILVA, O. V. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano VIII, n. 16, jul. 2010. Disponível em: <<http://faef.revista.inf.br>>. Acesso em: 07/09/2015.

SILVA, A. V. **O Projeto educação em tempo integral (PROETI)**: lições e perspectivas para a educação em tempo integral na SER Divinópolis/MG.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SIMÕES, Renata Duarte; GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação do corpo para o “soldado integral”, “forte de físico, culto de cérebro e grande de alma”. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.2, p.327-337, abr./jun. 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ampliação da jornada na perspectiva da educação integral**. Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Educação integral**: um caminho para a qualidade e equidade na educação pública. Março, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014

EMENTA: Institui o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral, e dá outras providências.

O PREFEITO DO RECIFE, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 54, VI, alínea a, da Lei Orgânica do Município do Recife, DECRETA:

Art. 1º O Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, vinculado à Secretaria de Educação, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino fundamental nos anos finais na Rede Municipal de Ensino do Recife-RMER, assegurando a criação e implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs.

Art. 2º São objetivos específicos do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI:

I - participar da definição da política municipal de educação básica/ensino fundamental anos finais e gerenciar o processo de criação, sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais;

II - gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs associando a qualidade do ensino fundamental à inclusão social;

III - articular, apoiar e dar suporte à oferta e expansão de ensino fundamental em tempo integral para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife-RMER, que oferecem ensino nos anos finais;

IV - coordenar, acompanhar e monitorar a atuação das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

V - integrar as ações desenvolvidas nas Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

VI - articular o ensino fundamental, em gestão compartilhada com diferentes níveis da prefeitura, segmentos ou instituições especializadas, sempre de acordo com as demandas identificadas junto à sociedade civil e órgãos afins;

VII - promover e articular ações voltadas à elaboração dos planos de ação, projetos escolares e programa de formação continuada de docentes e equipe gestora, conforme demandas identificadas pelo programa;

VIII - integrar e disponibilizar, para a Secretaria de Educação e a sociedade civil, as informações das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

IX - supervisionar, por delegação, a execução de contratos de gestão, termos de parceria e convênios firmados pelo Município do Recife com entidades gestoras das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

X - promover a articulação dos projetos e ações no âmbito do programa e suas interfaces com outras Secretarias e órgãos municipais, fortalecendo estratégias de integração da Política Municipal de Educação;

XI - promover ações de estímulo à adoção e fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, empresas, organizações civis sem fins lucrativos, prefeituras e agências nacionais e internacionais, favorecendo o intercâmbio do conhecimento e sua aplicação, visando apoiar oferta à expansão da educação básica de qualidade e inclusão social;

XII - promover e apoiar a implementação da concepção de gestão e pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs e o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de supervisão, acompanhamento e avaliação.

Art. 3º As escolas regulares de ensino fundamental anos finais incorporarão as inovações pedagógicas e gerenciais que forem produzidas pela rede de Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs.

Parágrafo único. O detalhamento, incluindo características, corpo docente, formação continuada, avaliação de desempenho, concepção pedagógica, concepção de gestão, e demais especificidades das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs serão objeto de ato normativo pelo Secretário Municipal de Educação.

Art. 4º É da competência do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, em consonância com a legislação educacional vigente, elaborar e implantar:

I - diretrizes pedagógicas e gerenciais;

II - plano de ação do programa tendo como premissas o protagonismo juvenil, a formação continuada, a corresponsabilidade, a excelência em gestão e a replicabilidade;

III - projeto de formação continuada dos docentes, equipe gestora e demais funcionários tendo como princípios educativos a elaboração do projeto de vida dos estudantes, os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, a educação interdimensional e a pedagogia da presença.

Art. 5º A estrutura funcional do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI será alocada ao quadro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, composta por:

I - Gerente;

II - Coordenador Gestão Pedagógica;

III - Coordenador de Gestão Organização Escolar e Logística;

IV - Coordenador de Projetos, Avaliação e Monitoramento.

Parágrafo único. Será utilizada a estrutura administrativa e financeira da Secretaria de Educação e de seus órgãos vinculados para composição da equipe, para o suporte e apoio à execução do Programa.

Art. 6º O Programa Municipal de Educação Integral - PMEI terá um prazo de execução de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Decreto, devendo ser procedida, além de avaliações periódicas, uma avaliação do desempenho da equipe, decorridos os primeiros 12 (doze) meses de sua execução, para fins de ajustes que se façam necessários.

Art. 7º O gerente do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI apresentará plano de ação com detalhamento executivo, os projetos, as estratégias, produtos, atividades e cronogramas, estimativas de recursos e formas de organização, funcionamento, avaliação e controle de sua execução ao Secretário de Educação para validação.

Parágrafo único. O plano de ação, com detalhamento executivo constituirá a base para avaliação dos resultados da execução deste Programa.

Art. 8º As despesas com a execução do presente Decreto correrão a conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 9º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 03 de fevereiro de 2014.

GERALDO JULIO DE MELLO FILHO

Prefeito do Recife

RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO

Secretário de Assuntos Jurídicos

VALMAR CORRÊA DE ANDRADE

Secretário de Educação

ANEXO B

PORTARIA Nº 823 DE 16 DE ABRIL DE 2014

DIÁRIO OFICIAL – EDIÇÃO 43. 17/04/2014
Caderno do Poder executivo
Secretaria de educação

PORTARIA Nº 823 DE 16 DE ABRIL DE 2014

Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente, em atendimento ao disposto no parágrafo único, art. 3º, do Decreto nº 27.717, de 03 de fevereiro de 2014, e em consonância com o artigo 81 da Lei Federal nº 9.394/96;
Considerando a implantação gradativa da Educação Integral para as escolas do Ensino Fundamental, Anos Finais;

RESOLVE:
CAPÍTULO I
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL
Seção I

Das Disposições Preliminares:

Art. 1º As Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs integram a Rede Municipal de Ensino do Recife e ofertam Ensino Fundamental, Anos Finais, em tempo integral diurno.

Parágrafo único. Nas escolas referidas no caput a oferta de vagas é pública e o ensino é gratuito e de qualidade, vedada a seleção para ingresso no corpo discente.

Art. 2º As Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs têm a função de acolher, acompanhar, apoiar, avaliar e sistematizar as experiências das metodologias desenvolvidas, permitindo a incorporação dos avanços, atuando como fonte de inovação em termos de conteúdo, método e gestão, com base nos pilares da educação para o século XXI, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com o outro” e “aprender a ser”, e nos seguintes fundamentos:

I - garantir o acesso mais justo e igualitário ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para vida em sociedade, de forma interdisciplinar;

II - proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais;

III - promover ensino de qualidade, através de ações educacionais afirmativas que repercutam em aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal e social;

IV - tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação;

V - atender às necessidades e características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses;

VI - contribuir para a erradicação das desigualdades sociais.

Seção II

Da Concepção e Princípios

Art. 3º A concepção de Escola Municipal em Tempo Integral observará os seguintes pressupostos:

I - inovação e currículo, metodologia e gestão, tendo como diferencial a ampliação do tempo pedagógico através de uma jornada integral;

II - implementação de uma proposta curricular com matriz flexível, diversificada e interdisciplinar;

III - protagonismo juvenil;

IV - fomento e apoio ao desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes;

V - concepção de gestão voltada para a efetiva aprendizagem dos estudantes;

VI - terminalidade do Ensino Fundamental e prosseguimento dos estudos.

Art. 4º São premissas da concepção da Escola Municipal em Tempo Integral:

I - Protagonismo Juvenil: considera o estudante como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida;

II - Formação Continuada: entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento;

III – Corresponsabilidade: o envolvimento de todos: estudantes, família e comunidade escolar, com os processos de ensino aprendizagem, melhoria da qualidade da educação e melhoria dos resultados da escola;

IV - Excelência em Gestão: utilização de ferramentas de gestão, focada na melhoria dos resultados das aprendizagens de seus estudantes em suas diversas dimensões;

V – Replicabilidade: aplicação das inovações em outras escolas da rede e aumento dos números de escolas no Programa Municipal de Educação Integral.

Art. 5º Constituem princípios das Escolas Municipais em Tempo Integral-EMTIs:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação;

II - Políticos: de conhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução das desigualdades sociais e regionais;

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Seção III Dos Objetivos

Art. 6º As Escolas Municipais em Tempo Integral- EMTIs têm como principal objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e atenderão ainda aos seguintes objetivos:

I - assegurar a excelência do ensino fundamental no âmbito do Município, contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade, pública e gratuita;

II - estimular o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a construção significativa das várias aprendizagens;

III - incentivar a formação continuada dos educadores e dos demais servidores participantes desse Programa;

IV - estimular e apoiar a produção didático-pedagógica dos professores e socializar essas práticas para as demais escolas;

V - utilizar a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da gestão;

VI - estimular a formação do estudante autônomo, solidário e sujeito protagonista de sua história, através do desenvolvimento do Projeto de Vida.

Seção IV Da Concepção de Gestão

Art. 7º A Concepção de Gestão a ser desenvolvido nas Escolas Municipais em Tempo Integral-EMTIs será pautada em uma gestão com responsabilidade compartilhada, colegiada, participativa, cooperativa e transparente, com procedimentos que garantam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios pedagógicos, contribuindo para a autonomia da escola, assegurando o pluralismo de ideias, concepções e práticas pedagógicas.

Art. 8º Constituem instrumentos de gestão das escolas do Programa Municipal de Educação Integral:

I - Plano de Ação: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor Escolar, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

II - Programa de Ação: documento a ser elaborado pelo Professor, Coordenador Pedagógico, Coordenadores de Área do Conhecimento e Professores de Biblioteca, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus estudantes, conforme o Plano de Ação estabelece;

III - Guia de Aprendizagem: documento elaborados semestralmente pelos professores para os estudantes, contendo informações acerca dos componentes curriculares, direitos de aprendizagem e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

IV - Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência de Educação Integral e as escolas, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das Escolas e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

Seção V

Da Concepção Pedagógica

Art. 9º A concepção pedagógica das escolas do Programa Municipal de Educação Integral será fundamentada na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, contemplando os seus principais eixos: Escola Democrática, Meio Ambiente, Diversidade e Tecnologia, voltadas para promover o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo 4 (quatro) princípios:

I – Educação Interdimensional;

II - Pedagogia da Presença;

III - Pilares da Educação para o Século XXI;

IV - Protagonismo Juvenil.

Art. 10. Para operacionalização desta concepção a escola terá currículo integralizado e diversificado, com matriz flexível, composta da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares, que se desenvolverão

com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores, equipe de direção e todos os membros da comunidade escolar, em todos os espaços e tempos da escola.

Art. 11. A concepção pedagógica deverá conduzir os estudantes à elaboração do Projeto de Vida.

Paragrafo único. O Projeto de Vida, que trata o caput, deve ser elaborado por todos os estudantes e tem foco na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisões, de modo a assegurar a continuidade de seus estudos.

Seção VI

Da Organização Curricular

Art. 12. O currículo nas Escolas Municipais em Tempo Integral, respeitadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política de Ensino da Rede, compreenderá os componentes curriculares estabelecidos na Matriz Curricular específica do Ensino Fundamental, Anos Finais, constante do anexo que integra esta Portaria.

Art. 13. A Matriz Curricular, a que se refere o caput, será implantada em todos os anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, compreendendo a Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares.

§ 1º A Base Nacional Comum é formada pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, História do Recife, Geografia, Matemática e Ciências; a Parte Diversificada por Língua Estrangeira Moderna, Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa, Disciplinas Eletivas, Atividades Complementares por Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida.

§ 2º Constituem-se Atividades Complementares as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com vistas à formação integral do estudante, por meio de orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida e preparação acadêmica.

§ 3º O componente curricular Ensino Religioso, de oferta obrigatória pela escola e optativa para o estudante, será ministrado como disciplina eletiva, durante todo o ano letivo.

Art. 14. As práticas e vivências em protagonismo juvenil compreendem a organização dos estudantes em Clubes Juvenis e a escolha democrática dos Líderes de Turmas.

§ 1º Os Clubes Juvenis são espaços destinados à organização estudantil, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão.

§ 2º A formação dos Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pelos professores e pela equipe de direção.

§ 3º A escolha dos Líderes de Turmas será coordenada pelos Professores Tutores, apoiado pela Equipe de Direção e Coordenação Pedagógica.

Art. 15. Nas escolas do programa serão desenvolvidas atividades de Acolhimento e Nivelamento dos estudantes.

§ 1º As atividades de acolhimento acontecem nos primeiros dias de aula, período em que os estudantes são recepcionados na escola por outros estudantes que já vivenciaram o ensino integral, com o objetivo de apresentarem as equipes da escola, os ambientes da unidade escolar e os fundamentos da organização escolar.

§ 2º O nivelamento é uma estratégia para aquisição dos direitos de aprendizagem adequados e prescritos para os respectivos anos escolares.

§ 3º As atividades de nivelamento serão oferecidas para os estudantes que não tiveram assegurados os direitos de aprendizagem e nem apresentam o perfil de entrada adequado para o ano que esta cursando.

Seção VII

Da Organização Administrativa

Art. 16. A Secretaria de Educação dotará as Escolas em Tempo Integral com o seguinte quadro de pessoal:

I - Diretor; II - Vice-Diretor; III - Coordenador Pedagógico; IV - Professor de Biblioteca; V - Professor Regente; VI - Agente Administrativo Escolar; VII - Auxiliar de Pátio; VIII - Auxiliar de Serviços Gerais; IX - Agente de Portaria; X – Vigilante.

Art. 17. Compete aos servidores e funcionários lotados nas Escolas em Tempo Integral:

I - elaborar seu planejamento dentro das premissas do Programa em consonância com o Plano de Ação da Escola;

II - realizar sua tarefa educativa de forma prática, criativa, estimulante e dinâmica;

III - utilizar métodos e técnicas eficientes e diversificados que facilitem o desempenho das suas atribuições;

IV - requisitar o material e o espaço necessário ao desempenho das suas atividades, previamente planejadas e considerando as possibilidades e limites de atuação da Escola;

V - ser assíduo e pontual às atividades do cotidiano escolar e eventuais para as quais forem designados;

VI - cumprir integralmente os Planos de Ação, Programas de Ação, Planejamento e cargas horárias das sob sua responsabilidade;

VII - participar dos Conselhos de Classe, reuniões de pais e mestres e demais atividades programadas pela escola;

VIII - respeitar e acatar as instruções e diretrizes da Secretaria de Educação, bem como os acordos coletivos feitos pela escola.

Art. 18. São atribuições dos componentes do quadro de pessoal:

I – Diretor:

a) cumprir e assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife;

b) administrar e representar a escola junto a Secretaria de Educação e demais instâncias que se façam necessário;

c) encaminhar, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios a qualquer autoridade ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, respeitando os prazos legais;

d) delegar atribuições, quando julgar conveniente, à Vice Direção, à Coordenação Pedagógica e demais servidores, com vistas à maior eficiência dos serviços;

e) desempenhar atribuições que sejam conferidas à escola, com a participação do Vice Diretor, pela Secretaria de Educação;

f) coordenar a elaboração do Plano de Ação e acompanhar a sua execução e avaliação conjuntamente com o Vice Diretor, a Coordenação Pedagógica, demais membros e a comunidade escolar;

g) participar da construção, implementação e avaliação dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários; coordenar a elaboração, acompanhar a execução e avaliação de todos os Programas de Ação e projetos desenvolvidos na escola;

h) organizar e publicar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas na legislação pertinente, ouvindo os interessados;

i) cumprir e fazer cumprir a legislação e as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e as normas acordadas na escola;

j) supervisionar a observância e a execução do Calendário Escolar, do Plano de Ação e dos Programas de Ação, verificando a assiduidade dos docentes e pessoal técnico-administrativo lotados na escola;

k) expedir circulares necessárias à execução das atividades que se desenvolvem no âmbito da escola;

l) assinar e expedir documentações relativos a escola, a vida funcional e vida escolar dos estudantes, na forma prevista em legislação;

- m) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas as folhas de frequência, fluxo de documentos da vida escolar, fluxo de documentos da vida funcional, fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização;
- n) organizar, em conjunto com a Vice Direção e a Coordenação Pedagógica, as reuniões pedagógicas;
- o) decidir, junto à Coordenação Pedagógica, sobre recursos interpostos pelos estudantes ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, ouvindo os professores envolvidos;
- p) coordenar o processo de escolha e distribuição de classes, aulas e turnos;
- q) apurar ou determinar a apuração de irregularidades que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações que se façam necessárias;
- r) aprovar as escalas de férias, licenças prêmios e afastamentos do pessoal docente e demais servidores e encaminhá-las às instâncias responsáveis e a Gerência do Programa de Educação Integral;
- s) validar os relatórios, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem ou de ordem socioeconômica, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar;
- t) comunicar às instâncias competentes os casos considerados insolúveis pela escola e que contribuam para o não aprendizado dos estudantes;
- u) elaborar relatórios parciais no decorrer do ano letivo e ao final do mesmo, o Relatório de Atividades da Escola, encaminhando-o em seguida à Gerência do Programa de Educação Integral;
- v) garantir a circulação e o acesso de informação de interesse da comunidade escolar ao conjunto de servidores e educandos da escola;
- w) instituir grupos de trabalho para o estudo de questões ou execuções de tarefas específicas;
- x) estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida;
- y) prestar informações de interesse administrativo que forem solicitadas, dentro dos prazos fixados; comunicar às autoridades competentes os casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas na escola;
- z) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

II – Vice-Diretor:

- a) participar da construção, implementação e avaliação do Plano de Ação da escola, dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários;
- b) coordenar a utilização do espaço físico no que diz respeito ao atendimento e acomodação das demandas, em combinação com o Diretor;
- c) diligenciar para que o prédio e os bens patrimoniais que integram a escola sejam mantidos e conservados;
- d) coordenar e orientar todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;
- e) adotar, em conjunto com o Diretor, medidas que estimulem a comunidade a responsabilidade pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- f) realizar levantamento das necessidades físicas e materiais da escola;
- g) administrar em conjunto com a Direção, a aplicação dos recursos orçamentários atribuídos à escola, provenientes da Secretaria de Educação e demais órgãos, bem como realizar compras e contratação de serviços, elaborar e apresentar a prestação de contas;
- h) Participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;
- i) manter arquivo atualizado com todas as informações referentes a livros de ponto, frequência dos professores, horário de trabalho dos funcionários e terceirizados;
- j) garantir a organização e atualização do acervo, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à comunidade escolar;
- k) coordenar e orientar a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, atualizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelas instâncias cabíveis da Secretaria de Educação;
- l) substituir o Diretor Escolar em qualquer situação de ausência e/ou afastamento;
- m) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

III - Coordenador Pedagógico:

- a) participar da construção, implementação e avaliação do Plano de Ação da escola, dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários;

- b) coordenar, sistematizar e acompanhar o cumprimento, avaliação e atualização dos instrumentos normativos de planejamento pedagógico da Escola;
- c) acompanhar, avaliar e orientar a prática docente;
- d) contribuir com a ação docente, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, propondo subsídios pedagógicos, com vistas à melhoria das aprendizagens dos professores e estudantes;
- e) identificar as demandas e promover a formação continuada dos docentes nas áreas do currículo escolar, em articulação com os Coordenadores de Áreas e a Secretaria de Educação;
- f) subsidiar, continuamente, a Direção da escola em relação à efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos estudantes;
- g) acompanhar o desempenho e o comportamento escolar dos estudantes;
- h) estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida;
- i) acompanhar, avaliar e propor estratégias de melhoria da utilização e funcionamento das salas temáticas, biblioteca e dos laboratórios;
- j) promover a integração da família com a Escola;
- k) subsidiar as famílias/responsáveis pelos estudantes, em relação ao desempenho escolar;
- l) participar e acompanhar o processo de avaliação dos estudantes junto ao corpo docente;
- m) coordenar os Conselhos Pedagógicos e garantir os encaminhamentos junto aos estudantes e às famílias em relação ao desempenho do estudante;
- n) preparar relatórios, em conjunto com os Coordenadores de Áreas e Tutores, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, de ordem socioeconômica e/ou socioafetiva, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar;
- o) propor, acompanhar e avaliar estratégias internas e externas de intercâmbio de experiências e interdisciplinaridade;
- p) manter arquivos atualizados com todas as informações do Programa de Ação, Plano de Aula e Guias de Aprendizagens, dos Diários de Classe, avaliações externas e internas, do cumprimento de dias letivos/horas aula mensal, bimestral e anual, aulas prevista e aulas ministradas, déficit de carga horaria, frequência dos alunos, do rendimento escolar em todos as componentes curriculares;
- q) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

IV - Professor de Biblioteca:

- a) elaborar o Programa de Ação para a Biblioteca, definindo objetivos, estratégias e metas de acordo com o Plano de Ação da escola;
- b) elaborar e executar projetos de incentivo à leitura e à produção escrita, articulando com as ações da escola e as diretrizes da Secretaria de Educação;
- c) organizar e sistematizar as produções dos estudantes para compor o acervo da biblioteca, estimulando a participação em concursos e atividades culturais, dentro e fora da escola;
- d) incentivar o gosto pela leitura, escrita e comunicação oral, trabalhando com diferentes gêneros textuais;
- e) ensinar os usuários a servirem-se da biblioteca, encaminhando-os a localizar os livros por eles solicitados ou que atendam aos assuntos de seus interesses;
- f) receber, conferir e selecionar o material bibliográfico doado, permutado ou adquirido;
- g) registrar o acervo, pela ordem de entrada, no livro de tombamento;
- h) catalogar todo o material existente;
- i) dar baixa nas publicações, através do livro de tombo;
- j) organizar coleções bibliográficas e catálogos para a adequação da seleção das publicações a serem adquiridas;
- k) solicitar publicações às entidades responsáveis pelas mesmas;
- l) manter atualizadas as coleções bibliográficas;
- m) agradecer as doações, através de ofícios ou cartões;
- n) realizar a circulação e o empréstimo do material orientando os usuários a fim que não seja prejudicado o funcionamento da biblioteca;
- o) incentivar no estudante a ideia de investigação e descoberta, direcionando o seu trabalho;
- p) despertar no leitor o senso de responsabilidade em relação ao material que retira da biblioteca;
- q) dispor os livros nas estantes, de modo a despertar o interesse dos estudantes e outros usuários para a leitura dos mesmos;
- r) providenciar para que o material bibliográfico danificado seja recuperado;

- s) procurar sempre obter, com a ajuda da comunidade e através de fontes diversas, livros que possam atender ao interesse da comunidade escolar;
- t) participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;
- u) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

V - Professor Regente:

- a) participar do processo de elaboração do Plano de Ação;
- b) elaborar o Programa de Ação, os Planos de Aula e os Guias de Aprendizagem dos componentes curriculares sob sua responsabilidade;
- c) planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;
- d) planejar e executar estudos contínuos e estratégias teórico-metodológicas, de forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão aos estudantes;
- e) discutir com os estudantes e os pais ou responsáveis avanços e dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem;
- f) identificar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, as situações de necessidades de atendimento diferenciado para o devido encaminhamento dos estudantes;
- g) manter atualizados os Diários de Classe e registrar continuamente as ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- h) participar das reuniões de Conselho Pedagógico e elaborar encaminhamento tendo em vista intervenções pedagógicas;
- i) encaminhar à Coordenação Pedagógica planilha com as médias bimestrais, bem como os dados de apuração de assiduidade referentes aos estudantes de sua classe, conforme especificação e prazos fixados pelo Calendário Letivo;
- j) comunicar à Direção da Escola e/ou à Coordenação Pedagógica os casos de suspeita ou constatação de doenças em estudantes e outras situações especiais;
- k) participar da organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas;
- l) propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para sua ação pedagógica;
- m) elaborar material de apoio didático, provas, simulados e outros;

- n) sugerir títulos de livros para acervo da biblioteca;
- o) buscar, numa perspectiva de formação permanente, o aprimoramento do seu desempenho profissional e ampliação do seu conhecimento podendo propor e/ou coordenar ações e grupos de formação;
- p) avaliar o rendimento escolar dos estudantes, apresentando os resultados nos prazos fixados;
- q) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VI – Agente Administrativo Escolar:

- a) programar as atividades da Secretaria, responsabilizando-se pela sua execução;
- b) coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da Secretaria;
- c) computar e classificar dados referentes à organização da escola;
- d) atender ao público, na área de sua competência;
- e) comunicar à Direção da Escola os casos de estudantes que necessitam regularizar sua vida escolar seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares, e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;
- f) manter atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos estudantes;
- g) responder pela escrituração e documentação;
- h) fornecer, nas datas estabelecidas pelo Calendário Letivo, dados e informações da organização da escola necessária à elaboração e revisão do Plano de Ação;
- i) manter atualizado o registro das demandas escolares;
- j) manter atualizado informações quanto ao número de estudantes de cada turma, das transferências recebidas e expedidas, da movimentação dos estudantes nas turmas, classificação e reclassificação;
- k) proceder à organização e efetivação da matrícula;
- l) respeitar e acatar as instruções da Secretaria de Educação, da Equipe de Direção e da Coordenação Pedagógica;
- m) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VII - Apoio de Pátio:

- a) colaborar na manutenção da disciplina do corpo discente, através da aplicação das normas disciplinares vigentes;

- b) acompanhar as atividades de circulação dos estudantes nas áreas de convivência e as atividades nos horários de intervalos;
- c) manter a Direção e a Coordenação Pedagógica informada diariamente sobre a frequência dos discentes;
- d) colaborar, quando solicitado, nas atividades recreativas dos estudantes, excursões e aulas de campo;
- e) auxiliar no atendimento e organização dos educandos nos horários de entrada, recreio, saída;
- f) participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;
- g) respeitar e acatar as instruções da Direção e da Coordenação Pedagógica;
- h) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VIII – Auxiliar de Serviços Gerais:

- a) limpar, higienizar, conservar e manter o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais;
- b) preparar e distribuir as refeições e merenda aos estudantes;
- c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

IX – Agente de Portaria:

- a) auxiliar no atendimento e organização dos educandos nos horários de entrada e saída;
- b) orientar e prestar informações ao público;
- c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

X – Vigilante:

- a) vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais, de modo a garantir a conservação e segurança desses bens;
- b) controlar o acesso de pessoas ao prédio escolar;
- c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

Art. 19. Nas escolas do Programa, os professores alocados como regente de sala terão destinado um percentual da sua carga horária para a Coordenação de Área do Conhecimento e Tutoria.

§ 1º A carga horária destinada à Coordenação de Área Conhecimento e Tutoria serão de 50 (cinquenta) horas mensais e 20 (vinte) horas mensais, respectivamente.

§ 2º São atribuições dos Coordenadores de Área do Conhecimento e dos Tutores:

I - Coordenador de Área do Conhecimento:

a) articular, com os professores dos componentes curriculares da sua área de conhecimento, estudos coletivos, elaboração de projetos, planejamento e aulas atividades;

b) participar de reuniões da Gestão, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;

c) preparar relatórios, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem de ordem socioeconômica e/ou socioafetiva, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar.

II - Tutores:

a) orientar e assistir no encaminhamento de sua vida escolar, auxiliando-o em sua tomada de decisão;

b) acompanhar a frequência, os atrasos e o rendimento escolar, bem como as posturas vinculadas ao projeto escolar, resultando no acompanhamento sistemático;

c) atender os estudantes e as famílias, realizando uma investigação diagnóstica acerca das dificuldades de aprendizagem, orientando-os na resolução dos problemas;

d) acordar com as famílias o controle e a prioridade da frequência dos estudantes na escola, diante da ausência escolar;

e) coordenar o Plantão Pedagógico da sua turma.

Seção VIII

Do Horário de Funcionamento

Art. 20. O horário de funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral será das 7h30m às 17h30m, com intervalos de 20 (vinte) minutos para recreio no período da manhã e tarde.

§ 1º O horário de aula compreenderá 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada e encerrar-se-á as 16h30m, com intervalo de 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos para almoço.

§ 2º O horário de 16h30m as 17h30m será destinado a estudos coletivos dos professores e Equipe de Direção.

CAPÍTULO II DO CORPO DOCENTE

Seção I

Da Jornada de Trabalho

Art. 21. A carga horária dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério em exercício nas escolas do Programa Municipal de Educação Integral – PMEI será de 8 (oito) horas diárias, 40 (quarenta) horas semanais, organizadas com dedicação diurna, manhã e tarde.

Art. 22. Para os professores a jornada de trabalho diária será das 7h30m às 17h30m, com 40 (quarenta) minutos de intervalo para o recreio, sendo 20 (vinte) minutos pela manhã e 20 (vinte) minutos à tarde; 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos para almoço e 1 (uma) hora de atividade coletiva.

Art. 23. A distribuição da carga horária dos professores em regência de classe compreenderá obrigatoriamente os componentes curriculares da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares.

Art. 24. A definição do horário de aula e das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI deverá observar os seguintes critérios:

I - as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;

II - as atividades pedagógicas de ensino deverão desenvolver-se em, no mínimo, 2 (duas) aulas consecutivas, com horário e dias pré-determinados, obedecendo os dias destinados à Formação Continuada e Aula Atividade;

III – nas atividades coletivas de formação continuada, orientadas pela Rede Municipal de Ensino, o professor deverá comparecer em apenas um turno, respeitando-se a melhor organização da escola.

Art. 25. Os professores em regência de classe terão um 1/3 da carga horária destinada à aula atividade.

Parágrafo único. A formação continuada dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério das escolas do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI serão coordenadas pela Gerência Política de Ensino e Formação Docente, atendendo à necessidade do programa, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com carga horária integral ou parcial.

Art. 26. Os demais servidores e funcionários terceirizados cumprirão a carga horária conforme a legislação vigente, cabendo à Secretaria de Educação alocar o quantitativo adequado de forma a atender às necessidades das unidades escolares.

Seção II

Da Ampliação ou Elevação de Carga Horária

Art. 27. Para os professores em regência de classe, que não disponham de 270 (duzentas) horas-aulas será concedido Acréscimo de Carga Horária.

Parágrafo único: O acréscimo de que trata o caput deste artigo será destinado à ampliação de carga horária dos professores dos componentes curriculares.

Art. 28. A efetivação do referido acréscimo será concedida ao professor que, no período de 2 (dois) anos, contados a partir do efetivo exercício na Escola em Tempo Integral, permaneça em efetiva atividade docente de regência de classe, ressalvados os afastamentos previstos em lei, em especial as licenças estabelecidas no art. 95, incisos I, II, III e VII, da Lei Nº 14.728/1985.

CAPÍTULO III DO CORPO DISCENTE

Seção I Da Composição e Matrícula

Art. 29. O corpo discente será formado por estudantes provenientes, prioritariamente da Rede Municipal de Ensino que, além dos critérios do acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, apresentem disponibilidade de tempo para frequência de horário integral.

Seção II Da Carga Horária

Art. 30. A carga horária de estudos e atividades pedagógicas dos estudantes terá jornada de 9 horas, com intervalo de 1 hora e 20 minutos para o almoço e com intervalos de 20 minutos para recreio no período da manhã e da tarde.

Parágrafo único. O horário de aula dos estudantes compreenderá 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos e encerrará as 16h20m.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 31. As escolas do Programa Municipal de Educação Integral terão metas e resultados a serem alcançados de acordo com o Pacto Pela Educação do Município.

Art. 32. As escolas do Programa serão submetidas a acompanhamento e avaliação periódicos da gestão e do corpo docente.

Art. 33. Caberá à Gerência de Educação Integral dirimir os casos omissos.

Art. 34. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Antônio Farias, Recife, 16 de abril do ano de 2014.
VALMAR CORRÊA DE ANDRADE Secretário de Educação

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Juiz de Fora
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
Pública
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento tem o objetivo de solicitar a autorização para participação da coleta de dados na pesquisa sobre **Educação Integral**, desenvolvida pela mestranda *Elizabeth Oliveira de Medeiros*, estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/Caed, tendo como orientador o Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert. O projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo busca analisar o processo de implementação o **Programa Municipal de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação do Recife**.

Para tanto, iremos colher informações, relatos, materiais, depoimentos e imagens do cotidiano das **Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs**, a fim de analisar a luz dos fundamentos do ciclos de políticas, o processo de implementação da educação integral, a concepção desenvolvida nas escolas, considerando os eixos da gestão escolar, a organização pedagógica e a infraestrutura.

Os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho que venha a ser publicado. A participação na pesquisa se dará por meio de entrevista a pesquisadora e registro dos momentos da observação participante na própria escola e a observação dos documentos que circulam no cotidiano escolar.

Esclarecemos que a participação não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações ao participante, durante o período fevereiro a junho de 2016 ou através dos seguintes contatos: fone: 99.114.9515 (Claro)/ 98.796.9100 (Oi) ou email: eodemedeiros@recife.pe.gov.br

Atenciosamente,
 Elizabeth Oliveira de Medeiros

Nome: _____

Contato:

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – ROTEIRO OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVO

ROTEIRO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Objetivo: conhecer a realidade das escolas, considerando os três eixos de análise que serão investigados na pesquisa: 1. **Gestão Escolar:** o agir da equipe de direção enquanto articuladora e orientadora das ações desenvolvidas no dia a dia das escolas. 2. **Concepção Pedagógica:** concepção, reuniões pedagógicas, aula atividade, formação continuada e materialização da concepção e a **Infraestrutura:** adaptação dos espaços físicos e padrão mínimo.

1 Diagnóstico da Escola		
Número de Turmas		
Número de Alunos		
Quadro de Pessoal Conferir a situação, considerando se existe lacuna.	Diretor	
	Vice Diretor	
	Coordenador Pedagógico	
	Coordenadores de Áreas	
	Professores Regentes	
	Professor AEE	
	Professor de Biblioteca	
	Professor Alfabetizador	
	Agente Administrativo Escolar	
	Auxiliar de Pátio	
	Auxiliar de Serviços Gerais	
	Agente de Portaria	
	Vigilantes	
2 Infraestrutura		
Salas de aula		
Laboratórios de Ciências		
Biblioteca		
Auditório		
Laboratório de Informática		
Salas Atendimento Especial		
Secretaria		
Sala de Direção		
Almoxarifado		
Cozinha		
Dispensa		
Refeitório		
Banheiros Estudantes		
Banheiros Professores		
Banheiros Funcionários		
Área de Convivência		
Quadra Poliesportiva		
Salas de aula		
Laboratórios de Ciências		
3 Comunidade Local		
Perfil social		
Beneficiários de Programas		

Sociais	
Outros	
4 Corpo Docente	
Formação	
Situação Funcional	
Acréscimo de Carga Horária	
Dedicação Exclusiva Diurna	
5 Direção e Equipe Técnica Pedagógica	
Formação	
Situação Funcional	
Acréscimo de Carga Horária	
Dedicação Exclusiva Diurna	
6 Rotina Escolar – acompanhar o funcionamento da escola	
Horário de Funcionamento	
Presença da Equipe de Direção	
Clima Escolar	
Ambiente Aprendizagem	
Presença de Professores	
Circulação de estudantes	
Intervalos	
Almoço	
Abastecimento Materiais e Equipamentos	
7 Concepção Pedagógica – observar como os instrumentos, princípios e conceitos são inseridos no cotidiano do funcionamento da escola.	
Programa de Ação	
Reunião Sistemática	
Formação Continuada	
Agenda Bimestral	
Aula Atividade Diária	

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORES/VICE-DIRETOR

Objetivos:

- Observar a concordância ou discordância entre a concepção de educação integral do PMEI/RecifeRelacionar os entraves encontrados pelos diversos segmentos das EMTIs para efetivação do programa
- Identificar qual o desenho, os pressupostos e concepções estão de fato sendo praticadas nas escolas.

1 Identificação/Vida Profissional
Qual a sua formação?
Quanto tempo você tem de magistério?
Quanto tempo trabalha nesta escola?
Como se tornou Diretor dessa escola?
Você já trabalhava nesta escola antes dela ser transformar em EMTI?
2 Concepção
Qual o seu entendimento sobre educação integral?
Quais as vantagens/desvantagens da educação integral?
Você identifica a diferença entre educação integral e tempo integral?
Como você avalia os efeitos da implementação do tempo integral para educação?
3 Implementação do Programa
Como se deu a transição da sua escola para uma EMTI?
Como se deu o diálogo da Secretaria de Educação com a escola e comunidade?
Como foi a aceitação da comunidade escolar? Você identificou alguma resistência?
Que problemas você identifica no processo de implementação?
Que imprevistos ou obstáculos foram encontrados durante a implementação?
Após a implementação que obstáculos ou dificuldades você poderia citar que atrapalharam o desenvolvimento do programa
4 Concepção Pedagógica/Organização Curricular
Como você compreende a organização pedagógica das EMTIs?
Quais as principais características dessa escola?
Como se dá a articulação curricular?
Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser incluído na organização curricular?
Como se dá a operacionalização das oficinas do ME e os projetos dirigidos pela SE?
Como a escola realiza o processo de elaboração do PPP/Plano de Ação/Programa de Ação?
Quais as dificuldades que você percebe na materialização da proposta pedagógica?
5 Formação
Como foi a sua formação para executar sua função na EMTI?
Você acha importante a formação específica para trabalhar nesta escola?
6 Atuação
Qual a maior dificuldade que você encontra no desempenho de sua função?
Como acontece o diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar?
Você percebeu mudança de práticas na escola a partir da implantação da EMTI?
A escola realiza avaliação sistemática do desempenho docente e institucional?
Como é a tomada de decisão na sua escola?
7 Secretaria de Educação
Com quais instâncias da Secretaria de educação a escola mantém relações genecial, pedagógica e administrativa?
Como você percebe a atuação da Secretaria de Educação em função de viabilizar o funcionamento da escola?
8 Comunidade

Como é a relação da escola com a comunidade?
Os pais/responsáveis compreendem a proposta da escola?
Qual o envolvimento deles com as atividades realizadas na escola?
9 Infraestrutura
Foram feitas algumas intervenções na estrutura física das escolas?
Como é a organização dos espaços e sua escola?
Como você avalia a otimização dos espaços em função do tempo integral?
O que você melhora nos espaços físicos da sua escola?
10 Avaliação/Proposição
Que aspectos você elegeria como sucesso no programa?
Quais as perspectivas você observa para o desenvolvimento do programa?
Você mudaria algo na organização da escola? O que?

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

Objetivos:

- Observar a concordância ou discordância entre a concepção de educação integral do PMEI/Recife
- Relacionar os entraves encontrados pelos diversos segmentos das EMTIs para efetivação do programa
- Identificar qual o desenho, os pressupostos e concepções estão de fato sendo praticadas nas escolas.

1 Identificação/Vida Profissional
Qual a sua formação?
Quanto tempo você tem de magistério?
Quanto tempo trabalha nesta escola?
Como se tornou Coordenador Pedagógico dessa escola?
Você já trabalhava nesta escola antes dela ser transformar em EMTI?
2 Concepção
Qual o seu entendimento sobre educação integral?
Quais as vantagens/desvantagens da educação integral?
Você identifica a diferença entre educação integral e tempo integral?
Como você avalia os efeitos da implementação do tempo integral para a educação?
3 Implementação do Programa
Como se deu a transição da sua escola para uma EMTI?
Como se deu o diálogo da Secretaria de Educação com a escola e comunidade?
Como foi a aceitação da comunidade escolar? Você identificou alguma resistência?
Que problemas você identifica no processo de implementação?
Que imprevistos ou obstáculos foram encontrados durante a implementação?
Após a implementação que obstáculos ou dificuldades você poderia citar que atrapalharam o desenvolvimento do programa
4 Concepção Pedagógica/Organização Curricular
Como você compreende a organização pedagógica das EMTIs?
Quais as principais características dessa escola?
Como se dá a articulação curricular?
Como acontece o acompanhamento da aprendizagem
Como é a devolutiva para os pais/responsáveis? Eles comparecem a escola? Quando não como vocês procedem?
A escola tem algum mecanismo de monitoramento dos estudantes faltosos?
Como você vê a atuação dos coordenadores de área, do professor alfabetizador e tutores como atores da dinâmica pedagógica?
Como a escola orienta o trabalho com os estudantes com dificuldades de aprendizagem
Como se dá a operacionalização das oficinas do ME e os projetos dirigidos pela SE?
Como é feito o planejamento das atividades pedagógicas (agenda bimestral, estudo coletivo, aula atividade)?
Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser incluído na organização curricular?
Quais as dificuldades que você percebe na materialização da proposta pedagógica?
5 Formação
Como foi a sua formação para executar sua função na EMTI?
Você acha importante a formação específica para trabalhar nesta escola?
A formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação atende a necessidade pedagógica da escola?

6 Atuação
Qual a maior dificuldade que você encontra no desempenho de sua função?
Como acontece o diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar?
Você percebeu mudança de práticas pedagógica da escola a partir da implantação da EMTI?
A escola realiza avaliação sistemática do desempenho docente e institucional?
Como você percebe a articulação dos Coordenadores de Área e os Tutores com o seu trabalho?
8 Comunidade
Os pais/responsáveis compreendem a proposta da escola?
Qual o envolvimento deles com as atividades realizadas na escola?
Como a escola realiza a devolutiva da aprendizagem aos pais/responsáveis?
9 Infraestrutura
Qual a sua opinião sobre a estrutura física da escola?
Que mudanças você faria?
10 Avaliação/Proposição
Que aspectos você elegeria como sucesso no programa?
Quais as perspectivas você observa para o desenvolvimento do programa?

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

Objetivos:

- Observar a concordância ou discordância entre a concepção de educação integral do PMEI/Recife
- Relacionar os entraves encontrados pelos diversos segmentos das EMTIs para efetivação do programa
- Identificar qual o desenho, os pressupostos e concepções estão de fato sendo praticadas nas escolas.

1 Identificação/Vida Profissional
Qual a sua formação?
Quanto tempo você tem de magistério?
Quanto tempo trabalha nesta escola?
Como se tornou Coordenador Pedagógico dessa escola?
Você já trabalhava nesta escola antes dela ser transformar em EMTI?
2 Concepção
Qual o seu entendimento sobre educação integral?
Quais as vantagens/desvantagens da educação integral?
Você identifica a diferença entre educação integral e tempo integral?
Como você avalia os efeitos da implementação do tempo integral para a educação?
Você conhece outros programas de educação integral?
3 Implementação do Programa
Como se deu a transição da sua escola para uma EMTI?
Como foi a aceitação dos professores ao programa? Você identificou alguma resistência?
Que tipo de atividades foram realizadas na escola durante o processo de implementação do programa, que envolvessem os atores da própria escola?
Que problemas você enfrentou após a implementação?
No segundo ano de funcionamento das EMTIs quais as dificuldades pedagógicas que você enfrenta?
4 Concepção Pedagógica/Organização Curricular
Como você compreende a organização pedagógica das EMTIs?
Quais as principais características dessa escola?
Você conhece os documentos orientadores do programa e a organização curricular?
Como se dá a articulação curricular?
Como você usa a sua hora diária de aula atividades?
Como você vê a atuação do Coordenador Pedagógico, do coordenador de Área e dos Tutores?
Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser incluído na organização curricular?
Quais as dificuldades que você percebe na materialização da proposta pedagógica?
5 Formação
Como foi a sua formação para executar sua função na EMTI?
Você acha importante a formação específica para trabalhar nesta escola?
A formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação atende a necessidade pedagógica da escola?
6 Atuação
Qual a maior dificuldade que você encontra no desempenho de sua função?
Você percebeu mudança de práticas pedagógica da escola a partir da implantação da EMTI?
A escola realiza avaliação sistemática do desempenho docente e institucional?
8 Comunidade
Os pais/responsáveis compreendem a proposta da escola?

Como é o envolvimento dos estudantes com a proposta da escola?
Qual a sua opinião sobre o protagonismo e os Líderes de Turmas?
9 Infraestrutura
Qual a sua opinião sobre a organização das salas temáticas?
Você mudaria alguma coisa na estrutura física da escola?
10 Avaliação/Proposição
Que aspectos você elegeria como sucesso no programa?
Quais as perspectivas você observa para o desenvolvimento do programa?