Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados

Ruy Mello Neto*
Hugo Augusto Medeiros**
Fernanda Maria Mello***
Flávia Manuella de Oliveira****
Maria Helena Lira*****
Fábio Paiva******

*(Pesquisador em Educação, Recife, CE)

**(Universidade Federal de Pernambuco, e Secretaria de Planejamento e Gestão do governo do estado de Pernambuco, Recife, PE)

***(Pesquisadora em Educação, Recife, CE)

****(Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP)

*****(Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE)

******(Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE)

Resumo: Nos últimos anos, os indicadores do ensino médio estadual em Pernambuco têm apresentado avanços. O objetivo deste artigo é descrever e analisar as políticas públicas de ensino médio da Secretaria de Educação de Pernambuco tendo em vista o papel que essas políticas podem exercer para melhorar a qualidade da educação e reduzir inequidades educacionais. Conforme apontam os dados quantitativos e as entrevistas com gestores, docentes e alunos, dois elementos centrais dessas políticas foram identificados: a educação integral e a gestão por resultados. A análise apresentada ainda não permite estabelecer se a política de educação integral pode ter contribuído para a melhoria da qualidade e da equidade quanto aspectos que sugerem o contrário.

Palavras-chave: Rede Estadual de Pernambuco. Educação integral. Gestão por resultado. Pacto pela educação.

Apresentação

Este artigo visa apresentar e analisar as políticas voltadas para o ensino médio estadual de Pernambuco tendo em vista o papel que elas podem exercer para melhorar a qualidade e reduzir inequidades educacionais.

Cabe conceituar alguns termos-chave da pesquisa. A qualidade é apreendida, neste artigo, por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe), proficiência em avaliações externas e fluxo escolar. Essa escolha se justifica porque tais indicadores estão publicamente disponíveis, têm abrangência nacional ou estadual e permitem fazer a comparação entre redes, escolas e alunos. Sabe-se que estes indicadores apresentam uma série de limitações (PADILHA et al., 2012) e que o aspecto da qualidade analisado fica mais restrito ao cognitivo, porém se trata de uma opção metodológica.

O conceito de equidade utilizado é o mesmo de Ribeiro (2012): trata-se da situação em que todos os alunos, independentemente de sua situação de origem, atingem níveis adequados de resultados. Ou seja, alunos de todas as condições socioeconômicas, raças ou etnias, sexos, entre outras características que definem grupos sociais, acessam o que a sociedade definiu como necessário ser aprendido de modo que tenham garantida sua dignidade, autoestima e trajetória escolar menos turbulenta, diminuindo assim a correlação entre desigualdade escolar e social.

Outro conceito importante para a análise aqui apresentada é o de território, definido, por Santos (2005), como espaço apropriado e transformado pela atividade humana. Para além da dimensão físico-espacial, o território inclui um conjunto amplo de relações e representações sociais sobre ele; seus limites são definidos pelas pessoas e grupos sociais a partir de tais relações e representações (CENPEC, 2011).

Este artigo se organiza do seguinte modo: na próxima seção são apresentados dados da rede estadual de Pernambuco; nas seções 2 e 3 são descritas e analisadas, respectivamente, a política de educação integral do estado e o modelo de gestão de resultados; a seção 4 discute a diversificação do ensino e sua relação com a formação docente e o currículo; a quinta seção analisa a relação entre a diversificação, identidade da escola, juventudes e territórios; a última seção traz as considerações finais.

1. A rede estadual de Pernambuco

A Secretaria de Educação de Pernambuco divide-se em cinco secretarias executivas e 16 gerências regionais, espalhadas pelas regiões de desenvolvimento do estado, mas localizadas segundo critérios próprios, tais como dispersão das escolas e aproveitamento de prédios. Além disso, há o Programa Ganhe o Mundo, que oferece bolsas de intercâmbio para alunos atletas, músicos e com bom desempenho no ensino médio e está ligado diretamente ao gabinete do secretário de Educação (SEE-PE, 2015b).

Cada gerência tem a função de coordenar, avaliar e gerir as escolas de sua área, além de auxiliar a rede municipal de ensino das cidades circunscritas e fiscalizar a rede particular. No caso desta pesquisa, analisamos as gerências Metropolitana Sul (04), Mata Sul (07) e Vale do Capibaribe (08), sendo a primeira responsável, na amostra, pelas escolas metropolitanas de tipo integral, regular e técnico, a segunda por escolas em cidade de médio porte de tipo integral e técnico e a terceira por escola de tipo integral em cidade com alta ruralidade.

A grande maioria das matrículas de ensino médio regular é estadual, tanto em 2003 quanto em 2014. Na educação profissional, a rede que mais tem matrículas é a particular, que inclusive aumentou sua participação no período de 53% para 87%. A rede estadual já tinha uma parcela baixa dessas matrículas em 2003, de 9%, e, em 2014, apresenta uma parcela menor ainda, de 6% (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Dados do ensino médio de Pernambuco - 2003 e 2014

Dependência administrativa	Matrículas		Escolas		% das matrículas nas redes		Funções docentes/ Professores	
	2003	2014	2003	2014	2003	2014	2003*	2014
Ensino médio regular								
Total	423.384	355.909	1.095	1.175	100,0	100,.0	22.019	21.201
Federal	2.960	727	9	16	0,7	0,2	401	875
Estadual	338.793	310.352	664	801	80,0	87,2	14.975	16.301
Municipal	21.588	605	92	16	5,1	0,2	1.388	195
Particular	60.043	44.225	330	342	14,2	12,4	5.255	3.830
Educação profissional - nível técnico								
Total	17.183	95.103	65	167	100,0	100,0	-	-
Federal	6.290	7.316	8	20	36,6	7,7	-	-
Estadual	1.507	5.301	5	23	8,8	5,6	-	-
Municipal	209	0	1	0	1,2	0,0	-	-
Particular	9.177	82.486	51	124	53,4	86,7	-	-

Fonte: Sinopses dos Censos Escolares de 2003 e 2014.

*Funções docentes no ensino médio e médio profissionalizante.

Do total de matrículas de ensino médio estadual, 35% eram de período integral em 2014; entre as matrículas de ensino propedêutico, esse percentual é também de 35% (esse é o maior percentual desse tipo de matrícula em redes estaduais de todo o país); entre as matrículas de ensino integrado à educação profissional e magistério, tem-se 36%; e entre as matrículas de educação profissional, 2,7% (Tabela 2).

Tabela 2 – Número e percentual de matrículas de período integral na rede estadual de Pernambuco - 2007 e 2014

Número ou %	Escolas		Matrículas	
	2007	2014	2007	2014
Número total	23	330	8.466	116.950
%	3,2%	41,0%	2,3%	34,8%
Número - propedêuticas	22	307	8.420	109.011
% - propedêuticas	3,0%	39,9%	2,6%	35,1%
Número - integrado à educação profissional e magistério	0	26	0	7.814
% - integrado à educação profissional e magistério	0,0%	17,4%	0,0%	36,1%
Número - educação profissional	1	1	46	125
% - educação profissional	12,5%	4,5%	1,8%	2,7%

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados dos Censos Escolares de 2007 e 2014.

Nota: Considera-se como aluno integral aquele que estuda em turma com duração igual ou maior que 7 horas diárias; escola integral é aquela que tem pelo menos uma turma com duração igual ou maior que 7 horas diárias.

Na Tabela 3, vemos, com base nas taxas líquidas e brutas de matrícula, que houve uma melhoria no fluxo escolar e aumento da capacidade de atendimento no estado. A melhora no fluxo também se expressa nas taxas de aprovação, abandono e distorção idade-série. As proficiências no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se mantêm praticamente constantes[1] e, em relação ao Brasil, Pernambuco tem essencialmente a mesma nota do país em 2003 e notas maiores em 2013. Apesar dos avanços apontados, o estado ainda está abaixo do padrão nacional em termos de taxas de matrícula, de atendimento e distorção idade-série.

[1] Há diferenças metodológicas entre as provas de 2003 e 2013, por exemplo, em 2003 não se avaliavam alunos de escolas rurais.

Tabela 3 – Indicadores da educação no estado de Pernambuco para o ensino médio

Indicador	2003	2014	Variação absoluta
Taxa de atendimento da pop. de 15 a 17 anos	73.6	79.3	5.7
Taxa líquida de matrícula do ensino médio	30.7	52.2	21.5
Taxa bruta de matrícula do ensino médio	63.6	75.6	12.0
Taxa de aprovação - rede estadual	67.8*	87.	19.4
Taxa de abandono - rede estadual	24.0*	3.5	-20.5
Taxa de distorção idade-série - rede estadual	69.8 **	37.3	-32.5
Proficiência em língua portuguesa no Saeb - rede estadual	257.4	255.7***	-1.7
Proficiência em matemática no Saeb - rede estadual	266.4	259.4 ***	-6.9

Fonte: Observatório do PNE (2016); Inep (2016).
Notas: * Dado de 2007. ** Dado de 2006. *** Dado de 2013.

2. A educação integral em Pernambuco: normativas e aplicação

Em geral, as escolas integrais, tanto de ensino propedêutico (maioria), quanto de ensino técnico apresentam melhores resultados e condições que as escolas não integrais. Isso poderia sugerir que parte do avanço nos resultados do estado se relaciona com a política de educação integral. Porém, como se verá adiante, a pesquisa qualitativa captou indícios de que existe uma seleção não oficial de alunos em tais escolas, de modo que não se pode afirmar, até o momento, se a política de fato melhorou os resultados educacionais do estado.

Criados em 2003 e 2004, os Centros de Ensino Experimental (CEE) (PERNAMBUCO, 2004) foram uma experiência pioneira, mas incidental, de educação integral, pois apesar da oferta de jornada ampliada, tinham por objetivo melhorar a educação por meio de inovações em conteúdo, métodos e gestões, e não, especificamente, através da educação integral em si.

De 2003 a 2007, foram criados ou adaptados 20 CEE, a partir do modelo de charter schools[2], assentando-se em contratos de gestão com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional, que buscava garantir condições como dedicação exclusiva, seleção rigorosa das equipes docente e gestora, possibilidade de contratação de professores externos à rede, avaliação contínua das equipes docente e gestora, aumento salarial, conselho gestor, currículos específicos, padrões mínimos de estrutura e bonificação por atingimento de metas (DIAS; GUEDES, 2010).

Em 2008, o governo alterou e expandiu os moldes dos CEE e, dentre outras medidas, não renovou o convênio de gestão compartilhada com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional, resultando no abandono do modelo de escola charter (DIAS; GUEDES, 2010). Os CEE se tornaram, então, as atuais escolas de referência.

Os contratos de gestão deram lugar a parcerias e os gestores passaram a, obrigatoriamente, ocupar cargos como servidores da rede estadual de ensino. Houve também ampliação da oferta de educação integral; gratificações específicas para diretores e educadores das escolas integrais, nos valores de R$ 2.032,00 (integral/40h) e R$ 1.623,00 (semi-integral/32h); definição da carga horária mínima para integração dos estudos (40h para as integrais e 32h para as semi-integrais – atualmente 45h/35h); separação entre escolas de referência (com ensino não técnico no contraturno e sem seleção oficial de alunos) e técnicas (com ensino profissional técnico integrado e seleção oficial de alunos); e compatibilidade de oferta entre ensino integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (DUTRA, 2013).

A ampliação da oferta se deu, de acordo com as entrevistas, em duas fases: na primeira, priorizou-se a implantação do modelo em escolas com melhores condições de infraestrutura; na segunda, focou-se na interiorização e na criação/adaptação de escolas integrais em todos os municípios. Nesta segunda fase, também se levou em conta o aspecto social, de acordo com entrevista do secretário de educação:

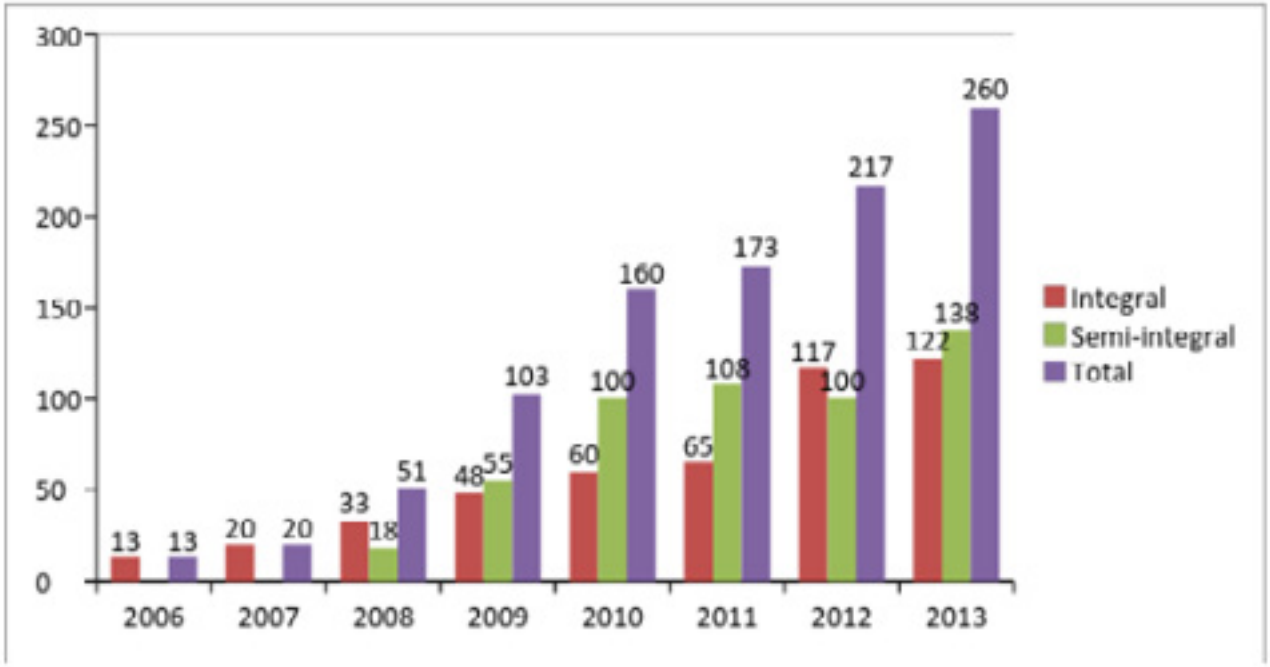
[2] No modelo charter, a escola pública tem maior autonomia na gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores; sua gestão é compartilhada entre setores públicos e privados; seu financiamento é público e baseado no número de estudantes; e a admissão de alunos é feita por meio de sorteio ou por critérios geográficos (DIAS; GUEDES, 2010).

> *[...] algumas escolas e alguns bairros de implantação das escolas de referência foram exatamente escolhidos de acordo para comunidades que estavam com maior índice de violência. [...] O Estado tomou essa decisão do modelo integral todo dia muito mais pela questão social mesmo, para o menino poder ficar o dia todo na escola e o pai não ter que se preocupar se o menino está em casa. Porque muitas vezes ele não está em casa para acompanhar esse jovem (Pernambuco, Secretário de Educação do Estado).*

Nesse sentido, esperava-se que a educação integral melhorasse os resultados e trouxesse equidade, como se destaca na vinculação da política de educação integral ao Plano Plurianual 2008-2011, que previa como focos prioritários o atendimento à população mais necessitada, a ação regionalizada e a interiorização das ações, devido ao diagnóstico de que os indicadores sociais eram sensíveis não só à vulnerabilidade social característica das regiões metropolitanas e urbanizadas, mas à localização geográfica (litoral x interior) (PERNAMBUCO, 2008d). Assim, como afirma Dutra (2013), a expansão era uma meta estratégica do governo desde 2008 e foi formulada em sua lei de criação com os objetivos de interiorização e garantia de pelo menos uma escola por microrregião (PERNAMBUCO, 2008c). Cabe destacar também a presença de pedidos dos próprios municípios e de deputados estaduais, a partir, sobretudo, de 2009, para contar com escolas de referência em cidades específicas, sendo a principal justificativa o desenvolvimento da própria cidade e a importância do programa de educação integral (PERNAMBUCO, 2008b).

Houve uma agressiva ampliação da oferta, que pulou da média de 5 CEE/ano entre 2003-2006, para 37,5 escolas de referência em ensino médio (Erem)/ano entre 2008-2014, como se vê no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas de referência em ensino médio em Pernambuco - 2006 e 2013



Fonte: Dutra (2013).

Percebe-se que, inicialmente, a aposta era em escolas integrais (primeiro ainda os Centros Experimentais, depois, em 2008, as Erem), com a inversão do quadro em 2009, com valorização das semi-integrais (exceto por 2012, ano que novamente contou com mais integrais). Nos diferentes momentos, foi necessário também promover um reordenamento da rede, com deslocamento de alguns dos alunos das Erem para escolas não integrais próximas, sobretudo aqueles do ensino fundamental (DUTRA, 2013). Uma preocupação foi a oferta conjunta de educação integral e regular, pois quando se fala em universalizar, não se quer "dizer que 100% das escolas serão em tempo integral. Muitos pais não querem os filhos em uma escola de tempo integral; querem uma escola regular" (NASCIMENTO, 2015).

Fazendo um balanço comparativo entre as legislações, os dados, as notícias veiculadas no Diário Oficial do Estado e as falas dos entrevistados, percebemos que:

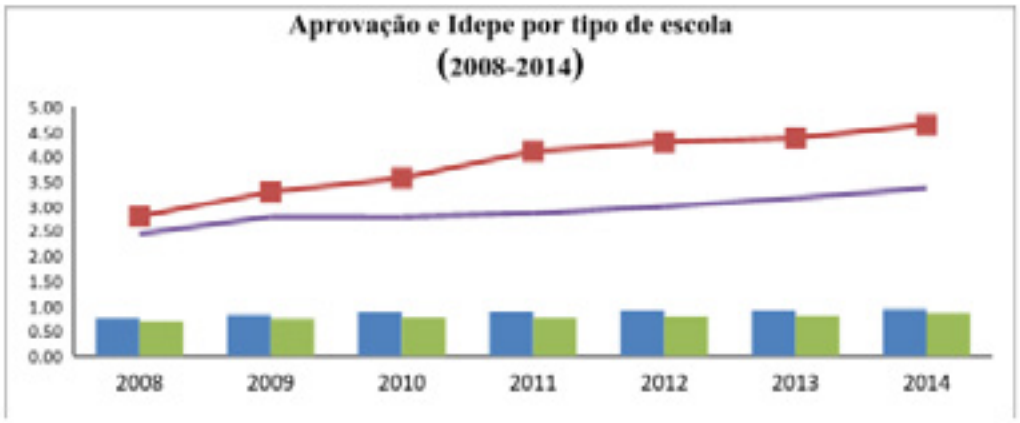
- A expansão da oferta de educação integral não se deu por uma normativa geral, mas por uma série mais ou menos fragmentada de orientações formais e não formais.
- A expansão para todos os municípios foi tanto uma preocupação do

estado, em virtude da expansão para as microrregiões e do desejo de interiorização – como se lê no Plano Plurianual (PPA) e na lei formativa da educação integral – quanto uma pressão dos municípios (seja por meio de suas prefeituras, seus vereadores ou deputados estaduais oriundos de suas cidades), de modo que, apenas em 2009, 22 municípios, de uma ou outra forma, solicitaram escolas integrais.

- O volume de dotações orçamentárias (PERNAMBUCO, 2008b, 2009) para reforma e construção das escolas integrais indica que houve uma preocupação com um padrão operacional mínimo – bem como as portarias de seleção interna e remoção interna (PERNAMBUCO, 2008b, 2009) indicam o mesmo para o campo pedagógico.
- Embora não haja documento formal que indique a violência ou a vulnerabilidade social como fatores diretos para construção/adaptação de Erem, percebe-se, na região metropolitana[3], a presença forte de Erem em áreas não centrais (as quais, em geral, possuem menores indicadores de desenvolvimento humano [PNUD, 2010] quando comparadas com áreas centrais), conforme a Figura 1, que aponta 32% das Erem em áreas centrais ou de IDH alto, 67% em áreas de periferia e 1% em distritos.

Em relação aos indicadores de resultado de acordo com o tipo de escola, percebemos que, embora as escolas da rede estadual de Pernambuco possuam, em geral, elevadas taxas de aprovação, as escolas integrais superam as regulares – o que se repete com relação ao Idepe, mas com distâncias ainda mais acentuadas.

Figura 1 - Taxa de aprovação e Idepe por tipo de escol (Regulares e Integrais[4]) - 2008 a 2014



Fonte: Inep (2014), SEE (2014c).

[3] Nas cidades do interior, um quadro como este não é possível, em virtude de vários municípios terem como única escola uma Erem e não haver zoneamento por bairro.

[4] Consideramos integrais as escolas integrais e semi-integrais, e retiramos as escolas técnicas.

No tocante às escolas visitadas, todas se dedicam às suas modalidades e abrem nos turnos previstos para sua tipologia, exceto a Escola F, que, devido à ausência de outras escolas na cidade, necessita continuar oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no nível do ensino médio (Emeja), curso tradicionalmente oferecido pelas escolas regulares.

Sendo uma escola de grande porte localizada no centro do município, a Escola B assume característica de polo de ensino médio, que atrai um alunado com perfil bastante diversificado. Essa situação também ocorre com a Escola A, que fica num bairro comercial, sem muitas residências. Assim, embora sejam de tipologia diversa, as três escolas da região metropolitana caracterizam-se como escolas de passagem, que atraem um alunado de lugares e perfis distintos. Se levarmos em conta ainda o fato de duas das escolas metropolitanas ficarem uma ao lado da outra, notamos que o tipo de escola influencia o perfil do alunado mais que o tipo de comunidade no entorno. Em uma das escolas que são vizinhas, existe, inclusive, seleção oficial[5] de alunos para ingresso na escola, o que, na perspectiva dos professores, implica um filtro de qualidade inegável. Por outro lado, a outra escola, impossibilitada de selecionar os alunos e sem o prestígio de ser uma escola de referência, precisa desenvolver outras estratégias, como, por exemplo, parcerias com organizações e empresas locais para oferta de estágios aos jovens.

Nota-se a possibilidade de transferência de alunos entre escolas integrais e regulares. Um aluno matriculado na escola integral que não se "adapte" ao modelo pode ser convidado a mudar de escola: "Os mesmos decidiram retirá-los daqui e colocá-los numa escola regular. E eles estão bem. O problema é que eles não queriam ficar nove horas", conforme afirmou o diretor de uma das escolas integrais visitadas (Pernambuco, diretor de escola integral de município de grande porte). Assim, ainda que isso seja não intencional e não desejado, as Erem possuem barreiras de permanência e pode-se inferir que há uma espécie de seleção não oficial, em que jovens de nível socioeconômico mais baixo e com menores recursos culturais rentáveis na escola, por terem a necessidade de conciliar trabalho e escola ou mesmo de colocar no horizonte essa possiblidade, tenderiam a se dirigir para as de tempo parcial e noturnas. Aqueles com nível socioeconômico mais alto, com maiores recursos culturais, sem essa necessidade de conciliar trabalho e escola e com maiores informações sobre o sistema de ensino, tenderiam a se dirigir para as escolas

[5] No caso de Pernambuco, só há seleção oficial nas escolas técnicas. Nas seleções para os cursos subsequentes, "70% (setenta por cento) das vagas deverão ser ocupadas, prioritariamente, por estudantes concluintes do ensino médio em Escolas Públicas" (SEE-PE, 2016a).

de tempo integral e para as diurnas. Trata-se de uma "escolha forçada": de um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e no seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso noutra escola.

Nesse sentido, destaca-se, nas entrevistas, uma mudança no perfil socioeconômico dos alunos, com as escolas integrais atraindo cada vez mais alunos de classe média e classe média alta, em virtude de seus bons resultados (além, possivelmente, do Programa Ganhe o Mundo e das Cotas), conforme mostram as falas abaixo, de gestores escolares.

> *Já a gente percebe, principalmente, quando a gente começou o ensino médio integral, já existe uma diferença da camada social. A gente já vê que o pai é um funcionário público, é um professor, tem conhecimento. Já tem uma base social e até econômica melhor. A gente percebe pelo perfil do estudante. Até o conversar, o que ele deseja para o futuro (Pernambuco, gestor de escola integral de município da região metropolitana).*

> *Aí o que acontece, as pessoas da cidade que tinham um melhor poder aquisitivo enviavam seus filhos pra uma outra cidade, pra uma escola particular. E a gente já vê, meninos que saíram das escolas particulares e estão aqui, já estamos com crédito (Pernambuco, gestor de escola integral de município de pequeno porte e alto índice de ruralidade).*

Vale citar que, para o ensino médio, a matrícula ocorre da seguinte forma: há garantia de matrícula para os alunos que estudaram o ensino médio na mesma escola, garantia de matrícula para os alunos do município que estudavam em escolas próximas à escola de ensino médio na qual serão matriculados e solicitação de transferência voluntária (SEE, 2013)[6]. Em adição, prevê-se como prioritário o preenchimento das turmas nas escolas integrais, para, em seguida, preencher as demais turmas. Todavia, é assegurada tanto a criação de polos para atendimento de estudantes trabalhadores quanto a necessidade de informar ao estudante com 18 anos ou mais, que quer se matricular na EJA, sobre a possibilidade de matrícula na turma integral da escola (SEE, 2013). Assim, no tocante à legislação, não há vedações quanto à matrícula.

3. Pacto pela educação de Pernambuco: o modelo de gestão

Entre os anos de 2006 e 2008, no contexto do Programa de Modernização da Gestão (PERNAMBUCO, 2006), foram publicadas normativas sobre as metas, o monitoramento e avaliação da educação, de onde se destacam o Decreto nº 32.300, que instituiu o Bônus de Desempenho Educacional; a Lei nº 13.273, que instituiu normas para a Responsabilidade Fiscal da Educação no Estado;

[6] Deve-se salientar que a Lei Estadual nº 12.280 de 2002 (Lei do Aluno) veda a transferência de ofício, exigindo que esta só ocorra mediante solicitação do(a) estudante ou do(a) responsável.

e o Decreto nº 39.336, que normatizou as diretrizes de Gestão por Resultados, reguladoras dos pactos de metas das principais pastas (Educação, Saúde e Segurança).

Por meio dessas normativas se formou o esqueleto da Gestão por Resultado, que, no caso da educação, prevê monitoramento contínuo das escolas, tendo em vista o alcance dos resultados esperados, buscando incentivar, reconhecer e remunerar acima do vencimento ordinário aqueles que atingiam as metas pactuadas, como resume a Nota Técnica "Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE" (PERNAMBUCO, 2008c):

> *O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. [...] O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). [...]. Por isso, foi pactuado com a escola, através da assinatura do Termo de Compromisso, as metas a serem alcançadas pelos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola que alcançar a partir de 50% da meta estabelecida será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional.*

Por trás dessa ideia está, inclusive, a necessidade, criada pela Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, 2007), de o secretário de Educação reportar quadrienalmente à Comissão de Educação os resultados do estado em indicadores relacionados à alfabetização, matrícula e abandono, distorção idade-série, capacidade instalada e utilizada, condições docentes, infraestrutura e rendimentos escolares.

Nesse sentido, institui-se o Pacto pela Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), que tem por lema "Garantir educação pública de qualidade e formação profissional". Desse modo, dentro da ideia de Gestão por Resultados, que visa a construir valor público por meio da melhora do indicador de resultado da área, as escolas são monitoradas para que apresentem os indicadores de processo satisfatórios, bem como os de resultado. Esse controle é realizado a partir do Núcleo de Gestão por Resultados (NGR), ligado à Secretaria de Planejamento, que, de acordo com o decreto de gestão por resultados (PERNAMBUCO, 2013), acumula as funções de (I) desenvolver o modelo de monitoramento e avaliação, (II) apoiar a secretaria na avaliação da política pública, (III) produzir dados e diagnósticos, (IV) acompanhar metas de investimento.

No contexto da Secretaria de Educação, o NGR produz estudos que subsidiam as políticas públicas, monitora o preenchimento e o cumprimento das metas dos indicadores de processos pelas escolas dentro do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe), apresentando esses dados para os gerentes regionais de ensino, para o secretário e, eventualmente, para o governador; realiza reuniões e visitas às escolas com resultados mais baixos, tendo em vista apresentar os dados, dar encaminhamentos para resolver as dificuldades, orientar sobre questões relacionadas à gestão e analisar a escola; conduz treinamentos em ferramentas de gestão aplicadas ao Pacto pela Educação e seminários para troca de experiências sobre boas práticas de gestão (SEE, 2016b).

Assim, ao longo do ano, o NGR acompanha a frequência de professores e estudantes, o andamento das metas prioritárias de investimento, a relação entre aulas dadas e previstas e entre conteúdos planejados e executados, a porcentagem de estudantes abaixo da média, a participação de familiares em reuniões escolares, e, ao fim do ano, as taxas de aprovação e abandono e as notas internas e externas. Desse modo, objetiva-se garantir a eficiência da educação (indicadores de processo), a melhoria da qualidade (indicadores de resultado) e a manutenção do canal de participação social (participação dos familiares em reuniões escolares).

Percebe-se presente a ideia de que, diante da dificuldade de avaliar continuadamente o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dentro de todas e de cada uma das escolas, opta-se pelo monitoramento e avaliação dos indicadores de processo e resultado, acreditando, tal qual o decreto situa, que a melhoria no resultado é capaz de indicar, segundo o Art. 3º do Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013, "I – aumento da eficiência da aplicação dos recursos públicos; II – melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade; e III – geração de bem-estar social".(PERNAMBUCO, 2013)

Quando comparado com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013b), percebe-se uma estruturação semelhante, que estabelece "contratos" entre diferentes órgãos, com um deles oferecendo apoio técnico e financeiro. No caso do Sismédio, o Ministério da Educação (MEC) oferece apoio técnico e financeiro, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino médio, por meio da discussão das práticas docentes, da oferta de formação continuada e da valorização do professor; já no Pacto pela Educação (PPE), o pacto envolve a oferta de apoio técnico (e não financeiro), tendo em vista os objetivos acima citados.

Pernambuco possui um sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe). Baseado no Saeb, a avaliação de Pernambuco é censitária para todas as séries terminais e envolve as escolas públicas municipais e estaduais, cujos alunos são avaliados nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (MAGALHÃES et al., 2012). Nesse sentido, há forte integração entre o modelo estadual e o nacional, sendo um dos objetivos do primeiro servir como simulação e acompanhamento censitário e anual do segundo (que é amostral e bianual). Assim, Pernambuco segue a tendência nacional (Saeb) e usa a metodologia consagrada (Teoria de Resposta ao Item).

No que tange às percepções e apropriações do PPE pelos diretores, professores e alunos, podemos destacar que, embora o pacto meça a melhoria da educação por meio do Ideb e do Idepe, os relatos de professores e alunos apontam para uma preocupação muito maior com a formação para a cidadania e os direitos humanos, para o trabalho e também com o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, como as avaliações externas Saeb e Saepe só englobam português e matemática, não dando conta, portanto, dessas outras dimensões, elas ficaram em segundo plano nas falas de professores, quase não são citadas nas falas dos alunos e recebem críticas devido ao seu reducionismo. Ou seja, que a escola cada vez mais fica preocupada em aproximar resultados das avaliações internas e externas e que, por serem apenas duas matrizes de avaliação, negligencia-se o acompanhamento de outras disciplinas.

Além disso, as lacunas e silêncios nos depoimentos – e, em certa medida, a incerteza a respeito de funções e formações – indicam que o PPE ainda não consegue realizar sua atividade de fortalecer a comunicação interna da Secretaria. Pode-se citar como exemplo a questão da formação, em que suas fontes (secretarias executivas, Gerências Regionais de Educação [GREs], escolas), tipologia e duração fazem com que se tenha dificuldade de compreender o sistema (o que certamente reflete em dificuldade para monitorá-lo e avaliá-lo), e com que os sujeitos nela inseridos não participem ativamente. Em alguns casos, como no das escolas integrais e profissionais, há evidente descompasso entre as funções e papéis, bem como uma incompreensão entre a natureza e os ganhos de uma avaliação de larga escala.

De acordo com o setor de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, a avaliação estadual é mais interessante que a nacional, pois, além de ser censitária, permite uma apropriação maior, que serve para subsidiar a implantação e a reformulação das políticas educacionais do

estado, traçando metas, objetivos e norteando as atividades das gerências regionais e da própria Secretaria. A principal vantagem da avaliação estadual é que seus instrumentos e resultados chegam mais facilmente à escola, pois, com o boletim do Saepe, é possível "verificar o resultado da escola, daquela gerência, do próprio Pernambuco e traçar aí metas, traçar objetivos, nortear também atividades pedagógicas que venham a melhorar os resultados que se apresentaram com deficiência" (Pernambuco, alto cargo da secretaria estadual de educação).

Uma vez por ano, é realizada formação com gerentes regionais, diretores de escolas e representantes das secretarias municipais de Educação, para apropriação dos resultados e orientação a respeito de como interpretar os indicadores. Os resultados são então disponibilizados nos seguintes níveis: aluno, turma, série, escola, município e gerência regional. Essa formação influencia as formações seguintes, que são pautadas pelos resultados das escolas nos descritores.

> *Toda nossa formação é feita baseada nos resultados, então a gente faz uma análise com os professores dos resultados, os descritores que apresentam resultados baixos, então a equipe aqui elabora material para trabalhar com os professores como suporte, eles trabalham na sala de aula e depois eles trazem um retorno para os técnicos e aí faz esse trabalho em conjunto, em parceria (Pernambuco, alto cargo da secretaria estadual de educação).*

Em virtude da concentração nessas duas disciplinas, boa parte dos programas, projetos e ações da área pedagógica é direcionada para português e matemática. Além desses documentos, o Sistema de Educação produziu parâmetros de desempenho, os quais relacionam as escalas de proficiência e os níveis de desempenho do Saepe com as competências, habilidades e os conteúdos ensinados na rede.

Quanto à avaliação interna, Pernambuco segue uma instrução normativa própria (atualizada em 2014), que, de modo geral, referenda os princípios e as diretrizes previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas apresenta normativas próprias, sendo as principais: nota mínima de 6 pontos em uma escala de 0 a 10; progressão parcial em até duas disciplinas, com três oportunidades de reensino e avaliação no ano seguinte; escala de notas com variação de 0,5 (...5,5 6,0 6,5...) e arredondamento para cima; exigência de duas notas, sendo a primeira composta por duas a cinco atividades livres, que podem envolver seminários, projetos, etc., e a segunda uma prova escrita individual; recuperação paralela apenas para a primeira nota; atribuição de pontuação extra na segunda nota do quarto bimestre, de acordo com o desempenho obtido na avaliação externa (SEE, 2014a).

No que concerne às percepções e apropriações da avaliação externa pelos diretores, professores e alunos, destaca-se que, de maneira geral, há uma sensação de que o Saepe reflete melhor a realidade da escola do que o Saeb ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme afirma uma das diretoras das escolas estudadas: "Representa de fato. E a questão do Saeb é o seguinte: o Saeb é uma amostragem, então não necessariamente toda escola faz a prova. O Saepe não, todas nós fazemos, mas o Saeb é amostragem". Com respeito ao Enem, a inscrição fica a cargo dos alunos.

Além disso, os relatos apontam para uma falta de orientação clara a respeito de que matriz de referência seguir, já que não há compatibilidade plena entre as matrizes das três principais avaliações. "[...] a gente tem vários focos, vou preparar para trabalho, Enem ou vestibular de uma universidade, aí a gente fica meio perdido [...] qual é o direcionamento que eu vou dar ao meu trabalho?!". (Pernambuco, professor de escola integral de município de pequeno porte). Nesse sentido, muitas vezes os professores preferem focar o Enem e os vestibulares, pois eles dão acesso ao ensino superior: "No dia da avaliação nós apoiamos que eles fossem fazer a prova. Acho que foi UPE" (Pernambuco, professor de escola integral de município de médio porte).

No tocante à apropriação dos resultados das avaliações externas, destaca-se o hiato entre a divulgação e a conclusão dos estudos pelos alunos, uma vez que os resultados chegam em março do ano posterior ao da avaliação (que é realizada somente com as turmas terminativas), o que faz com que não haja impacto direto no fazer escolar com atribuição de notas ou pontos extras. Por outro lado, a divulgação dos resultados provoca grande mobilização, a qual não pode ser controlada pela escola, pois, não obstante o hiato entre a realização da prova e a divulgação, uma vez que os dados chegam, eles rapidamente são divulgados pelos alunos nas redes sociais: "Você sabe que hoje tudo é muito rápido, né?! Então dificilmente um pai vem aqui perguntar que nota a escola teve [...], antes dele vir perguntar ele já está sabendo [...], isso é divulgado nas redes de comunicação, então, aluno posta no Facebook" (Pernambuco, diretor de escola integral de município de pequeno porte).

Houve referência à competição[7] entre escolas, no sentido de que umas olham as performances das outras e buscam trocar experiências (o que é fomentado pela própria Secretaria de Educação) entre si. Isso aponta para uma configuração complexa, na qual competição e colaboração andam lado a lado.

[7] O termo competição é usado aqui em um sentido sociológico; trata-se da disputa da posse e da acumulação dos capitais ou bens simbólicos que estão em jogo no campo educacional (BOURDIEU, 2009).

Quando se fala na relação entre avaliação e currículo, a crítica surge no tocante ao direcionamento da prática pedagógica para ver os conteúdos a partir de sua abordagem nos descritores das matrizes de referência do Saepe e de sua aplicação nos tipos de questão cobrados na prova, contribuindo para que haja engessamento da prática docente. Os relatos dos professores apontam, entretanto, para uma grande autonomia em relação à avaliação interna, que parece conseguir conviver com as atividades focadas na nota externa (segunda nota, "aulões", simulados, etc.). Além disso, a avaliação externa, apesar de muitas vezes representada como reducionista, é vista como um avanço no que diz respeito à metodologia e ao controle público.

4. A diversificação do ensino, formação e currículo

Existe em Pernambuco um currículo oficial, que se apresenta sob duas formas: "Uma é a matriz curricular, quantas horas, quantas aulas por componente curricular e o outro é o currículo, que ele é um currículo construtivista, que nós pensamos na formação integral do ser humano, do estudante" (Pernambuco, alto cargo da secretaria estadual de educação).

O currículo oficial, que foi construído com participação dos professores e das equipes pedagógicas, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), por meio de consultoria da empresa responsável pelo Saepe, divide-se em parâmetros curriculares, parâmetros de sala de aula e parâmetros de formação docente, mais a matriz curricular (cujo nome oficial é "currículo").

Além desses documentos, há ainda a Base Curricular Comum (BCC) para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (SEE, 2008a), e as Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SEE, 2008b) – os quais são indutores dos parâmetros.

Com os objetivos de "contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica [...] [e] servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE)" (PERNAMBUCO, 2008a), a BCC foi uma elaboração conjunta da Undime; da Secretaria de Educação; do Conselho Estadual de Educação (CEE); da Associação Municipalista de Pernambuco (Amupe) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre os anos de 2004 e 2006, com

revisão em 2007 e publicação em 2008. O processo, que se realizou por meio de oito reuniões e seis seminários, contou ainda com discussões com especialistas de área e grupos representativos de movimentos sociais, como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Já as Orientações Teórico-Metodológicas são documentos mais simples, elaborados pela própria Secretaria, com o objetivo de servir de apoio pedagógico para as equipes pedagógicas.

Os parâmetros curriculares (SEE, 2012) são organizados de acordo com as etapas e modalidades (EF, EM e EJA), e divididos de acordo com as disciplinas do tronco comum. Apresentam, inicialmente, toda a fundamentação teórico-conceitual e legal que embasa sua construção e prática; e, seguindo a divisão disciplinar, as concepções de ensino-aprendizagem e os eixos de expectativas de aprendizagem de cada disciplina. Já os parâmetros em sala de aula (SEE, 2013) possuem uma característica mais prática e trazem explicações sobre o projeto político-pedagógico, didática e metodologia do ensino – tanto de forma geral, quanto para cada disciplina. Finalmente, os parâmetros de formação docente (SEE, 2014b) abordam questões como diretrizes e fundamentos da formação docente, além da dimensão da avaliação.

No que tange ao ensino integral, há os acréscimos das disciplinas empreendedorismo e direitos humanos nas escolas semi-integrais; além dessas duas, de estudos dirigidos, práticas de laboratório e projeto interdisciplinar/reforço escolar, e ainda a oferta de mais de uma língua estrangeira, nas integrais. No tocante à orientação teórico-metodológica, segue-se a educação interdimensional, do prof. Antônio José Gomes da Costa, a qual se baseia na atualização das dimensões da afetividade, racionalidade, corporeidade e espiritualidade, atualizadas por meio dos quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): ser, conviver, conhecer e fazer (SEE, 2015a).

A análise documental indica que o currículo da rede estadual de Pernambuco guarda forte semelhança com as diretrizes nacionais (BRASIL, 2013a), uma vez que são seguidas as modalidades de organização (regular, técnica e integral); a ideia de trabalho, pesquisa e direitos humanos como princípios norteadores; e a organização disciplinar mínima. E, no caso do ensino técnico, em virtude das próprias exigências do Programa Brasil Profissionalizado, tem-se seguido a orientação de "A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos

deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local" (BRASIL, 2013b), conforme afirma a responsável pela área de educação integral e profissional do governo do estado, "além do quantitativo da população, da questão do terreno, é também feito um estudo da viabilidade ligada aos arranjos produtivos locais. Vai haver demanda para absorver aqueles profissionais formados? Qual é o cenário econômico daquela região?". Além disso, para evitar sobreposição de cursos em uma mesma região, leva-se em conta a oferta de educação profissional pelo sistema S[8] e a oferta dos institutos federais.

Quanto às percepções e apropriações do currículo, podemos destacar que existe nas escolas integrais e técnicas uma queixa constante devido à inadequação entre o currículo e a infraestrutura das escolas. Diretores, professores e alunos apontam a ausência de profissionais para usar os espaços das aulas de contraturno ou mesmo a inexistência de espaços apropriados. De maneira geral, os alunos reclamam de o ensino não ser dinâmico, de não aprenderem conhecimentos que vão utilizar posteriormente e de as aulas tecnológicas serem apenas pontuais. Os professores fazem relatos sobre a necessidade de adaptar o currículo para a vivência dos alunos e para questões extra ou transdisciplinares. Aponta-se também que muitas vezes o currículo passa por um processo de enxugamento: "Acabam deixando a gente sobrecarregado, com muita coisa para a gente fazer sem a gente ter tempo pra" (Pernambuco, aluno de escola integral de município de grande porte). Assim como no ponto acima sobre avaliação, muitas vezes os professores, quando diante de uma situação-limite, preferem trabalhar o Enem: "Mas quando a gente recebe lá o roteiro, a gente segue um percentual elevado dele, mas alguns conteúdos, eu digo de minha parte, se eu fosse seguir aquilo à risca, nenhum bom aluno ia passar no Enem porque tem coisa que fica muito a desejar, entendeu?" (Pernambuco, professor de escola integral de município de grande porte).

Uma das principais dificuldades da pesquisa foi encontrar informações consolidadas a respeito da formação docente. Percebeu-se, na consulta

[8] O Sistema S é compostos pelas instituições de interesse (conhecidas como serviços ou serviços de aprendizagem) das macro categorias profissionais: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Esses serviços, presentes em vários municípios, oferecem, dentre outros, cursos técnicos.

às Unidades de Desenvolvimento de Ensino (UDE), que há formações em serviço e nas próprias gerências regionais, além de formações mais pontuais, envolvendo toda a Secretaria ou as secretarias executivas, para tratar de temas como direitos humanos, educação étnica, gestão democrática, etc. Nas formações continuadas oferecidas pelas UDE, cujos técnicos de ensino concentram-se nas áreas de português e matemática, há claro predomínio de formações para os professores dessas duas disciplinas. Em consulta ao Siepe, foram localizados 729 encontros de formação continuada (entre executados e planejados) para essas duas disciplinas ao longo do ano de 2015. Também no site da Secretaria é possível encontrar apenas cadernos de orientação para fortalecimento de aprendizagem nessas duas disciplinas, que são as únicas a receberem professores de reforço contratados temporariamente pela Secretaria de Educação.

Os depoimentos e visitas apontam ainda a importância do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, projeto do governo federal em parceria com as secretarias municipais e universidades federais para oferecer formação continuada in loco para os professores do ensino médio, de acordo com a perspectiva de Formação Humana Integral.

Há ainda o concurso professor-autor, que objetiva reunir os melhores materiais de apoio de todas as disciplinas num banco de dados disponível para os professores de toda a rede. Como contrapartida, os professores recebem R$ 1.000,00 por conteúdo selecionado. Contudo, aqui também se percebe a centralidade nas disciplinas de matemática e português, que contam com um número de vagas bastante elevado, em comparação com as outras disciplinas.

No que tange às percepções e apropriações da formação e valorização pelos diretores e professores, podemos destacar que os alunos não relacionam diretamente a formação dos professores (inicial ou continuada) com a qualidade das aulas. Em geral, pesam o dinamismo e a motivação dos professores. Além disso, a maioria dos depoimentos indica que as formações continuadas não são satisfatórias, pois os conhecimentos e técnicas oferecidos pelos formadores são básicos e há um foco excessivo no Saepe: “Tem, mas pouco. Muito pouco e não são satisfatórias não. Elas são muito básicas, só abrangem a prova externa do Estado porque o Estado tem que alcançar o índice nacional então elas abrangem mais a questão das provas externas” (Pernambuco, professor de escola integral de município de médio porte).

Quanto ao bônus, existe um desconhecimento geral acerca das fontes do recurso e do cálculo. Em geral, houve apoio ao sistema devido à sua

capacidade de motivação, todavia, a maioria acredita que seria melhor investir em aumentos salariais. Uma das escolas criticou o reducionismo do bônus, em virtude da centralidade na avaliação de português e matemática: "A nossa ideia é formar cidadãos para a sociedade e para a universidade. E eles alcançaram a universidade. Teve escola que atingiu 100%, mas vá na veracidade e pergunte na escola quantos passaram em uma federal" (Pernambuco, professor de escola integral de município de pequeno porte).

No tocante à gestão escolar, as principais ações desenvolvidas são os Programas de Formação de Gestor Escolar (Progepe) e de Formação Continuada de Técnicos Educacionais (Protepe). Esses programas dividem-se em três etapas: curso de aperfeiçoamento semipresencial de 180 horas; avaliação ligada a seis dimensões, escolhidas pela Secretaria para nortear a gestão escolar (Planejamento Estratégico, Gestão da Equipe, Integração com a Comunidade, Gestão dos Recursos de Apoio à Administração e ao Ensino, Gestão Administrativa e Financeira da Escola, Modelo de Gestão); etapa formativa, com o curso de Especialização em Gestão e Avaliação Educacional, e/ou para o Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes (PERNAMBUCO, 2012).

O Progepe/Protepe tem por objetivo

> *a política de formação continuada de diretor escolar, por intermédio do Programa de Formação de Gestor Escolar - PROGEPE, que tem por finalidade desenvolver ações diagnósticas, formativas e avaliativas com o objetivo de contribuir na formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto da escola, assegurando que cada estudante atinja o seu potencial e cada escola se transforme em uma excelente escola (PERNAMBUCO, 2012, p. 1).*

Isso quer dizer que, para ser diretor titular ou diretor adjunto, é necessário não só aprovação em consulta à escola, mas cumprir o curso de aperfeiçoamento, ser aprovado na avaliação e estar matriculado na especialização ou no mestrado profissional, para que assim se garanta "o Programa de Modernização da Gestão Pública, implementado com vistas à melhoria da educação pública no Estado, com objetivos e metas, sistema de monitoramento e avaliação e responsabilização educacional" (PERNAMBUCO, 2012, p. 1).

Para a fase da consulta, são habilitados somente os dez mais bem classificados por escola (exceto no caso das escolas indígenas, nas quais não há limite). Nessa fase, forma-se uma comissão com dois membros de cada segmento, os quais são eleitos pelo Conselho Escolar. Exigem-se do candidato cinco anos experiência com ensino, que seja estável, que possua licenciatura, que esteja

adimplente com as contas da escola da qual tenha sido gestor anteriormente, que não tenha processo administrativo nos últimos três anos e que apresente um plano de gestão. Na consulta, podem votar os alunos a partir de 14 anos que apresentem frequência regular, os responsáveis (um voto por família) e os servidores (efetivos ou contratados). Todo o processo é válido por dois anos, prorrogável uma vez. Anualmente, há a avaliação dos gestores, com base nas seis dimensões da primeira prova e do plano de gestão.

Para os responsáveis das gerências regionais o processo é diferente, pois não exige, diretamente, que o candidato tenha concluído o Progepe, nem prevê etapa de eleição/consulta. Para gestor de gerência regional, a exigência do Progepe é trocada pela exigência de o candidato ter ocupado cargo de gestão e/ou coordenação pedagógica nos últimos cinco anos, mas é permitido que esse cargo tenha sido ocupado na rede privada. No que se refere à seleção, é realizada análise de currículo, análise de plano de gestão e entrevista. A banca é composta por servidores da Secretaria de Educação, da Universidade de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco (SEE, 2015d).

Podemos destacar que o papel e a atuação do diretor são percebidos como muito importantes pela Secretaria e pelas gerências regionais, sendo apontados, inclusive, como um dos principais fatores para o sucesso escolar: "Existem 'n' fatores, mas o que consideramos talvez o fator determinante da coisa, é a questão de liderança conduzida pelo gestor e a questão da escola ser pensada como uma escola de alcance de resultados" (Pernambuco, alto cargo de órgão regional). Nesse sentido, a principal competência de liderança destacada é a capacidade de unir e motivar.

Contudo, nas falas dos estudantes e professores, a gestão aparece como uma questão incidental. Tem-se a impressão de que o gestor bom é aquele de quem não se fala. Mas, quando se fala, elogia-se, sobretudo, sua capacidade de diálogo e de garantir autonomia aos professores. Para os professores, normalmente o que explica os bons resultados é o trabalho coletivo dos próprios professores – o que encontra respaldo na fala dos alunos que apontam, normalmente, o ensino como a melhor coisa da escola (seguido pelo contato com os colegas). Para os gestores, seria necessário garantir a presença em todas as escolas da equipe gestora/administrativa (analistas, educadores de apoio, secretários) para que os diretores não fossem sobrecarregados.

5. Diversificação e os eixos transversais da pesquisa: identidade da escola, juventude e território

Há a percepção de que a diversificação do sistema educacional se trata de algo relevante no dia a dia escolar. Argumentos como a maior "atenção" da equipe (docentes e gestores) e o maior tempo despendido em sala de aula pelos estudantes foram recorrentes na defesa do sucesso das instituições integrais. Além disso, a necessidade de dedicação foi apontada pelos envolvidos como critério de seleção dos "sobreviventes" nas instituições com horário integral.

Fica também evidenciado que as escolas contam com alto prestígio escolar nos seus respectivos territórios e que se apresentam como um caminho viável para a obtenção de prêmios educacionais (em especial no Enem). Sucesso nas avaliações externas, rigor nas cobranças e relação próxima entre escola e família foram argumentos que prevaleceram nos discursos sobre o porquê da busca pelas escolas em questão. Tidas como locais de excelência, o que passa a servir como propaganda não declarada da instituição, ainda que algumas delas afirmem fazer algum tipo de intervenção local com o intuito de propagar o nome da escola, em praticamente todos os casos observados, a instituição, mediante o prestígio adquirido, terminou por concentrar os jovens mais "interessados" da região.

Do lado dos educadores, é comum o entendimento de que os estudantes matriculados em instituições de excelência são melhores e mais esforçados do que os demais matriculados em outras escolas. Essa percepção termina por contagiar o discurso de todos os agentes envolvidos nas escolas, de tal maneira que se subjugam outras características dos jovens matriculados nessas instituições. Características peculiares à juventude, especialmente a pobre, são deixadas de lado em nome do discurso de que são alunos "diferenciados" que frequentam as escolas entrevistadas. Salvo referências de grupos religiosos, quase todos de matriz cristã, foram pouquíssimos os casos em que estudantes foram classificados como fazendo parte de algum grupo específico ou como autônomos nas suas organizações. Especialmente nas escolas integrais, em função da jornada ampliada, os jovens convivem muito tempo com seus colegas, havendo sobreposição entre seu espaço social e o da escola. Em face do acima exposto, foram colocadas em segundo plano as possibilidades de conflitos religiosos, raciais, de gênero, etc. Para professores e gestores, todas essas questões foram tidas como problemas menores no dia a dia escolar.

Não é claro aos entrevistados que a escola tenha um papel de atuação para além dos seus muros. Ainda que haja discursos no sentido de integração com a comunidade (igrejas, polícia e justiça), não há referências que não estejam ligadas à proteção dos seus alunos (especialmente em relação às drogas, "má influência" e violência), a proteção do patrimônio da escola (algumas delas contam com sérios problemas de segurança) e ao sucesso dos jovens nas avaliações externas.

A presença de terceiros na escola esteve majoritariamente relacionada aos pais, convidados a participar para falar sobre os estudantes e seu desempenho escolar. As escolas não se apresentaram como um espaço aberto para receber não matriculados, tampouco houve menções à participação da comunidade na rotina escolar ou, até mesmo, na utilização dos prédios para lazer. A escola emerge como um espaço para a comunidade escolar, não sendo, necessariamente, um espaço voltado à comunidade do território.

6. Considerações finais

Este artigo buscou apresentar e analisar as políticas voltadas para o ensino médio da rede estadual pernambucana tendo em vista o papel que elas podem exercer para melhorar a qualidade e a equidade educacionais.

Dois elementos centrais dessas políticas foram identificados: a educação integral e a gestão por resultados. A análise aqui apresentada não permite afirmar que a educação integral é responsável por parcela do avanço que Pernambuco tem apresentado no ensino médio estadual. Foram identificados tanto elementos que sugerem que o modelo de ensino integral pode ter contribuído para a melhoria da qualidade e da equidade quanto aspectos que sugerem o contrário. As escolas de tempo integral apresentam resultados melhores (no Idepe e no rendimento, por exemplo) e os dados qualitativos e quantitativos mostram que o estado adotou critérios de expansão das matrículas com potencial de melhorar a equidade – buscou-se implantar escolas em todos os municípios e em regiões socialmente vulneráveis ou com altos índices de violência. Contudo, percebe-se a existência de barreiras à permanência de alunos de baixo nível socioeconômico nas escolas integrais. Parece se tratar de uma seleção não oficial, cujo critério se baseia em uma suposta adaptação do estudante à rotina da escola, mas que na verdade explicita a inadequação do modelo para o aluno trabalhador ou que precisa considerar a possibilidade de trabalhar ao longo do ensino médio.

Quanto à gestão por resultados na educação, tem-se o Pacto pela Educação de Pernambuco, que consiste em monitorar processos e resultados, usar mecanismos de responsabilização forte e dar apoio técnico às escolas. Tal modo de gestão apresenta algumas limitações, explicitadas pelas entrevistas com alunos, professores e diretores nas escolas amostradas. Apontam-se como principais o fato de docentes e alunos acharem que os indicadores de resultado monitorados são restritos, porque não consideram aspectos da formação relacionados à cidadania, direitos humanos, trabalho e ingresso no ensino superior. Ademais, só consideram duas disciplinas, português e matemática. O fato de a avaliação externa estadual e o Saeb focarem somente essas disciplinas acaba por limitar o escopo dos conteúdos ensinados e das formações oferecidas aos professores. As entrevistas também apontam para uma falta de orientação quanto a que matriz de avaliação seguir – se a do Enem (e vestibulares em geral), Saepe ou Saeb.

Secondary education in the Pernambuco state system: integral education and the pact of management for results

Abstract: In the last few years, state secondary education indicators in the Brazilian state of Pernambuco have been showing progresses. This article aims to describe and analyze secondary education policies created by the Pernambuco state education department, considering the role these policies can play in improving education quality and decreasing educational inequalities. By analyzing quantitative data and interviews with managers, teachers and students, we found two key elements in these policies: integral education and management for results. The analysis we present still does not allow establishing whether integral education can have contributed to the improvement of quality and equality, as a few aspects suggest otherwise.

Keywords: Pernambuco state education system. Integral education. Management for results. Pact for education.

Enseñanza media en la red estatal de Pernambuco: educación integral y pacto de gestión por resultados

Resumen: En los últimos años, los indicadores de enseñanza media estatal en Pernambuco vienen presentando avances. El objetivo de este artículo es describir y analizar las políticas públicas de enseñanza media de la Secretaría de Educación de Pernambuco teniendo en cuenta el papel que estas políticas pueden ejercer para mejorar la calidad de la educación y reducir inequidades educacionales. Como señalan los datos cuantitativos y las entrevistas con gestores, docentes y alumnos, se identificaron dos elementos centrales de estas políticas: la educación integral y la gestión por resultados. El análisis presentado aún no permite establecer si la política de educación integral puede haber contribuido a la mejora de la calidad y de la equidad, ya que hay aspectos que sugieren lo contrario.

Palabras clave: Red estatal de Pernambuco. Educación integral. Gestión por resultado. Pacto por la educación.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013a.

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013b.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: síntese das conclusões. São Paulo: Cenpec, 2011.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Educação: uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

DIAS, M., GUEDES, P. O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2010.

DUTRA, P. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, v. 2, n. 21, 2000, p. 211-259.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2013. Brasília: MEC/Inep, 2014.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse›. Acesso em: 2 maio 2016.

_____. Microdados do Censo da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar›. Acesso em: 2 maio 2016.

IPEA. Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. Nota Técnica Nº 18. Brasília: Ipea, 2016.

MAGALHÃES, R. F.; REZENDE, W. S.; PAULA, T. S.; DULCI, J. A.; CANDIAN. J. F. Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação. Pesquisa e Debate em Educação, v. 2, n. 1, p. 20-43, 2012.

NASCIMENTO, A. Por uma educação de qualidade. Recife: Diário de Pernambuco, 2015.

PADILHA, F. et al. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 51, 2012, p. 58-81.

PERNAMBUCO. Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2004.

_____. Decreto nº 29.189, de 7 de junho de 2006. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAG-PE, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2006.

_____. Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Recife: Alepe, 2007.

_____. Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008. Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2008a.

_____. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. DOE 2008. Recife: Cepe, 2008b.

_____. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2008c.

_____. Plano Plurianual 2008-2011: Anexo I. Recife: Alepe, 2008d.

_____. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. DOE 2009. Recife: Cepe, 2009.

_____. Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2012.

_____. Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Recife: Alepe, 2013.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano 2010. Disponível em: ‹ http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DHHome›. Acesso em: 2 maio 2016.

RIBEIRO, Vanda M. Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. O retorno do território. OSAL – Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, CLACSO, v. 6, n. 16, p. 255-261, jan/abr. 2005. Disponível em: ‹http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf›. Acesso em: 13 set. 2016.

SEE-PE. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Matemática. Recife: SEE, 2008a.

_____. Orientações Teórico-Metodológicas. Recife: SEE, 2008b.

_____. Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE: nota técnica. Pernambuco: 2008c.

_____. Parâmetros Curriculares. Recife: SEE, 2012.

_____. Parâmetros na Sala de Aula. Recife: SEE, 2013.

_____. Instrução Normativa 04/2014. Recife: Cepe, 2014a.

_____. Parâmetros de Formação Docente. Recife: SEE, 2014b.

_____. Saepe 2014. Recife: Caed, 2014c.

_____. Ciclo de Debates: Educação Interdimensional. [Filme-vídeo]. 2015a. (6 min).

_____. GREs e Escolas. 2015b. Disponível em: ‹http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77›. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Organograma. 2015c. Disponível em: ‹http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=169›. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Portaria SEE Nº 2.438, de 7 de julho de 2015. Seleção de gerentes das Gerências Regionais de Ensino. Recife: SEE, 2015d.

_____. Siepe: Notícias de Gestão. 2015f. Disponível em: ‹http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/›. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Edital de Seleção das Escolas Técnicas. 2016a. Disponível em: ‹http://sisacad.educacao.pe.gov.br/sissel/link.php?id=128/›. Acesso em: 02 de agosto 2016.

_____. Seminário de Boas Práticas. 2016b. Disponível em: ‹http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=2742›. Acesso em agosto 2016.

_____. Informe Eletrônico, n. 230, 2015b.

SINTEPE. Grade de vencimento base do grupo ocupacional magistério – cargo público de professor. Recife: Sintepe, 2015.

Sobre os autores:

Ruy Mello Neto é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua como pesquisador.

E-mail: reyneto@gmail.com

Hugo Augusto Medeiros é doutorando em Educação pela UFPE e gestor governamental da Secretaria de Planejamento e Gestão do governo do estado de Pernambuco (Seplag/PE).

E-mail: hugomedeiros.seplag@gmail.com

Fernanda Maria Mello é mestra em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como pesquisadora.

E-mail: fernandambraga@gmail.com

Flávia Manuella de Oliveira é doutoranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP.

E-mail: flavia.muo@gmail.com

Maria Helena Lira é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: mhelenalira@gmail.com

Fábio Paiva é doutor em Educação pela UFPE e professor Assistente – UFPE.

E-mail: oracullo@gmail.com

Recebido em: março de 2016

Aprovado em: maio de 2016