

MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA

A
A

Lúcia de Fátima Farias da Silva

Surubim – 2019

Lúcia de Fátima Farias da Silva

memórias
PARTICULARES
DE UMA ESCOLA
PÚBLICA

Surubim – 2019

Copyright © Lúcia de Fátima Farias da Silva

Edição: Lúcia de Fátima Farias da Silva

Diagramação: Luiz Oliveira

Revisão: Maria Helena Porto

Fotos: Arquivo pessoal da autora

FICHA CATALOGRÁFICA

S586m

Silva, Lúcia de Fátima Farias da
Memórias particulares de uma escola pública / Lúcia de Fátima
Farias da Silva ; Prefácio Ana Paula Bispo da Silva, - Surubim, PE :
Ed. do Autor, 2019.
204p. : il.

Inclui referências.

1. ESCOLA SEVERINO FARIAS - SURUBIM (PE) – HISTÓRIA.
2. ESCOLAS PÚBLICAS – PERNAMBUCO – ASPECTOS SOCIAIS.
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL – PERNAMBUCO. 4. POLÍTICAS
PÚBLICAS – SURUBIM (PE). 5. ESCOLA SEVERINO FARIAS –
SURUBIM (PE) – COMEMORAÇÕES. I. Silva, Ana Paula Bispo
da. II. Título.

CDU 37.057(813.4)
CDD 371.01

PeR – BPE 19-700

ISBN : 978-65-901987-0-9

Dedico:

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

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

PREFÁCIO

A primeira reunião que tive com Lúcia foi muito marcante. Primeiro, por me sentir numa posição desafiadora – como eu, que só tinha experiência de Escola como aluna, poderia orientar alguém com tanta experiência em todos os âmbitos da escola? Segundo, porque ela trouxe, em sua narrativa sobre as comemorações dos quarenta anos da Escola Severino Farias, tanto carinho e dedicação à instituição que era quase possível personificá-la. Fazia tempo que não ouvia alguém falar da própria Escola com tanto orgulho, destacando seus grandes feitos, contribuições à comunidade, seu relevante papel para a cidade de Surubim.

Foi aí que sugeri que ela transformasse a história da Escola em seu tema de dissertação. Sendo ambos, a Escola e o projeto de dissertação, alimentados pelo desejo de aprimorar a si mesma e contribuir para a comunidade escolar, nada mais coerente do que uni-los num único trabalho.

Porém, uma pesquisa envolvendo a história de uma instituição precisa de um olhar crítico sobre o contexto em que ela se constrói. Talvez tenha sido nesse aspecto que meu olhar “de fora” tenha de alguma forma contribuído

com Lúcia. Imersa no próprio contexto da Escola, e tendo sua formação também nesse contexto, analisar as diversas influências políticas e econômicas presentes no cotidiano e nas ações da Escola foi um exercício intrigante para Lúcia.

Acompanhei seu questionar a si mesma, sua busca por um referencial teórico que embasasse sua proposta, e seu perfeccionismo na metodologia de análise das entrevistas. Creio que muitas vezes ela se encontrou diante de dilemas sobre o que lhe foi apresentado e o que ela mesma descobria com sua pesquisa.

Nesse processo de redescobertas e de construção de uma pesquisadora foi escrito este trabalho. Neste Memorial, Lúcia mantém o carinho com que me contou a história da Escola Severino Farias pela primeira vez, agora acrescido de dados, críticas, fatos políticos e econômicos que ajudaram a traçar o caminho dessa Escola e de todos que se envolveram com ela.

A Escola Severino Farias surge aqui personificada, com ares de uma grande senhora, culta e poderosa. Criada a partir do embate de duas visões de mundo, ela adquiriu suas próprias vontades, fortaleceu-se e tenta, num processo o mais democrático possível com aqueles que a completam, corresponder aos seus ideais e ensiná-los a quem a acompanha.

Por vezes tentam subjugar-lá, impor-lhe limites, cessar-lhe os sonhos e cortar-lhe as asas. Em meio a políticas públicas controversas e efêmeras, que ao mesmo tempo integram e excluem, a Escola tenta atender a comunidade que a cerca a partir de suas próprias demandas. Para isso, pesquisa os anseios e necessidades de alunos e busca, entre professores e professoras, desenvolver projetos que atribuam valor formativo a índices e metas.

No presente tempo, em que a Escola é considerada uma inimiga por ensinar a pensar e questionar, o Memorial escrito por Lúcia serve como exemplo de como a Educação tem o poder de transformar em resultados positivos até mesmo as situações adversas a que está sujeita.

Campina Grande/PB, 26 de maio de 2019

Ana Paula Bispo da Silva

APRESENTAÇÃO

Este relato memorial é o produto da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Formação de Professores, curso oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja dissertação “De Escola regular a Escola de Referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim/PE” foi defendida e aprovada em dezembro de 2017. O trabalho teve como objetivo geral investigar de que modo as políticas públicas, em particular o Programa de Educação Integral, repercutiram nas práticas educativas de uma escola pública pernambucana, a Escola Severino Farias, a partir da análise das descrições dos seus professores sobre as mudanças nela ocorridas em decorrência da implementação de tal política. O Mestrado Profissional, no qual foi desenvolvida a pesquisa, exigiu um produto, uma aplicação da pesquisa. Neste caso, o produto incluiu a organização de um museu escolar dedicado à preservação da história da Escola e um Memorial escrito que se transformou na produção ora apresentada.

Esta obra se constitui num arquivo de memórias da vida institucional da Escola Severino Farias que demanda constante atualização, pois o tempo e a vivência fornecem continua-

mente os fatos e histórias que alimentam os relatos históricos. Aqui, optamos por utilizar, para a composição do memorial, vários fragmentos dos testemunhos das pessoas entrevistadas, dentre elas, D. Célia, Ir. Moreira e Karla Michelle, diretores que protagonizaram decisivos momentos na trajetória da Escola. Desde agora, reiteramos nossos agradecimentos sinceros a estes e aos demais entrevistados, dedicados professores que generosamente disponibilizaram tempo e atenção, respondendo paciente e minuciosamente as entrevistas realizadas, como também, autorizando o uso de imagem e de suas identidades nesta produção escrita.

A pesquisa se concentrou na análise de conteúdo das entrevistas de oito professores das diversas áreas de conhecimento que atuaram na Escola ininterruptamente na década de 2006 a 2016, período que inclui o antes, durante e depois da implantação do Programa de Educação Integral na Escola. Cabe ressaltar que algumas declarações dos professores entrevistados durante a pesquisa acima referida são também aqui transcritas no intuito de ressaltar a visão dos professores acerca da implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias.

Em todo o caso, evidenciamos a imprescindibilidade da atenta leitura dos depoimentos desses entrevistados que se constituem não em esclarecimentos ou reforço de alguma ideia, mas em real conteúdo. É oportuno esclarecer que foram mantidas, nas transcrições, as falas dos entrevistados *ipsis litteris*, guardando as pausas, as palavras e frases truncadas, e até mesmo as inadequações quanto às concordâncias e regências gramaticais tão comuns na linguagem coloquial. Foram ainda utilizadas partes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e segmentos de matérias jornalísticas e Decretos publicados no Diário Oficial do Estado (DOE) de Pernambu-

co. São eles que contam a história da Escola Severino Farias, aqui produzida como uma colcha de retalhos costurados com nossas intervenções.

A leitura desta obra pode atender ao deleite de quem gosta de ler, pois trata de uma história deveras interessante. Presta-se igualmente como fonte de pesquisa sobre concepções de educação e escola, assim como sobre o contexto histórico da Escola Severino Farias, tendo em vista o rigor científico e o cuidado no tratamento imparcial dos dados coletados durante a pesquisa realizada. Pode servir tanto aos saudosistas ex-alunos e ex-professores ou funcionários, que buscam lembranças de fatos memoráveis de tempos inesquecíveis vividos na Escola, como também à comunidade escolar contemporânea que almeja melhor conhecer a história da sua escola. Além disso, este texto traz referências e relatos inéditos sobre períodos da vida da Escola e eventos marcantes, especialmente o emblemático momento de ruptura do Colégio Estadual Pio XII, originando duas novas escolas: o Colégio Marista Pio XII, da rede privada e a atual EREM Severino Farias, da rede pública. Assunto que, por mais de 40 anos manteve-se em surdina, quase ignorado e até escamoteado, a fim de se dar tempo para sararem as marcas e acalmarem-se os espíritos, vem, neste livro, contado por seus próprios protagonistas: D. Célia e Ir. Moreira.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos que tratam, organicamente, das memórias da Escola Severino Farias reveladas nas entrevistas realizadas com gestores e professores, além de pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro capítulo consta de sete seções; apresenta algumas reflexões sobre Educação e Escola na sociedade contemporânea, embasando-as teoricamente nas vertentes freireana e arendtiana e trazendo um debate sobre a origem e necessi-

dade dessa instituição na atualidade. Trata ainda da Escola em tempo integral e da política de educação integral para o ensino médio de Pernambuco, configurada ao modelo gerencial adotado no Estado e implementada na Escola Severino Farias.

O segundo capítulo, dividido em três seções, trata da origem da Escola Severino Farias relatando, nas vozes dos protagonistas, o impactante e inusitado evento do seu surgimento decorrente da indicação de uma nova direção e da desapropriação do prédio do antigo Colégio Estadual Pio XII.

O terceiro capítulo intitulado Escola Severino Farias: identidade “Estadual” consta de seis seções, tendo, na primeira, um breve histórico da caminhada da Escola Estadual, como é conhecida na comunidade. As seções seguintes tratam de peculiaridades representativas do percurso histórico pedagógico da Escola, como o trabalho com a educação especial, os projetos de educação ambiental, as feiras de ciências, o projeto salas temáticas e a conquista do Prêmio Gestão.

O quarto capítulo é composto por duas seções e trata da trajetória de mudança de escola dita regular para escola de referência em ensino médio, com base nos relatos dos professores entrevistados. A primeira seção aborda, mais na ótica da gestão, o contexto de implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias. A segunda seção está dividida em sete subseções e sob o título “as vozes dos professores”, são analisados os relatos dos professores entrevistados e os achados da pesquisa. Aí são abordados temas como a adesão da Escola Severino Farias ao Programa de Educação Integral, as expectativas da Escola referentes ao Programa, os pontos de vista dos sujeitos escolares, o que consideram ganhos e perdas numa escola dividida, a consolidação do Programa na Escola, as principais mudanças decorrentes da

implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias, além das perspectivas e proposições, à guisa de contribuição tanto ao Programa como no âmbito da própria Escola.

O quinto capítulo refere-se a uma parte do produto requerido pelo Mestrado: a organização do museu escolar. Nesse ponto, refletimos sobre os desafios e as demandas inerentes ao processo de instalação do museu da Escola Severino Farias, na perspectiva de se constituir em importante instrumento pedagógico e didático, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes, incentivando a pesquisa e investigação, dando significado ao trabalho de sala de aula e valorizando a produção do aluno, como também a cultura local e regional.

E, por fim, é identificado todo o referencial teórico utilizado na feitura desse trabalho memorial escrito que, juntamente com a instalação do museu na Escola, presta-se a não apenas resgatar, mas integrar a própria construção da história cotidiana da Escola Severino Farias.

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	19
1.1 Um olhar sobre Educação	20
1.2 Os caminhos da escola	29
1.3 Escola: transição da família para o mundo	33
1.4 Escola: arena de embates	35
1.5 Escola na sociedade contemporânea	38
1.6 Escola em tempo integral no contexto neoliberal	40
1.7 Escola e modelo de gestão em Pernambuco	43
1.7.1 Política de Educação Integral	46
1.7.2 Programa de Educação Integral - uma política estadual de educação	54
2. COMEÇANDO UMA HISTÓRIA	63
2.1 O Colégio Estadual Pio XII	65
2.2 Uma nova direção	69
2.3 A desapropriação	75
3. ESCOLA SEVERINO FARIAS: IDENTIDADE “ESTADUAL”	83
3.1 Breve histórico	91
3.2 Educação Especial	94
3.3 Projetos de Educação Ambiental	100

3.3.1 A Natureza está em nossas mãos	101
3.3.2 Oficina de reciclagem de papel	108
3.4 Feiras de Ciências	110
3.5 Projeto Salas Temáticas	116
3.6 O Prêmio Gestão	122
4. DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA	129
4.1 A implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias	131
4.2 As vozes dos professores	137
4.2.1 A adesão da Escola Severino Farias ao Programa de Educação Integral	138
4.2.2 Expectativas quanto ao Programa de Educação Integral	145
4.2.3 Pontos de vista dos sujeitos escolares	150
4.2.4 Uma escola dividida: ganhos e perdas	161
4.2.5 Consolidando o Programa Integral na EREM Severino Farias	166
4.2.6 Mudanças na Escola	171
4.2.7 Perspectivas e proposições	181
5. O MUSEU DA ESCOLA	191
REFERÊNCIAS	197

1.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para falar sobre as memórias da Escola Severino Farias, optamos por tecer inicialmente algumas reflexões mais gerais, históricas e filosóficas, acerca de Educação e Escola e a importância dessa instituição na sociedade contemporânea.

Ressaltamos que o referencial teórico subjacente à pesquisa realizada para a produção dissertativa dentro do Mestrado em Formação de Professores da UEPB, como esclarecido na Apresentação desta obra, perpassou os conceitos de educação, escola e políticas públicas educacionais. Por conseguinte, foram tomados por base Arendt (1972, 2016) e Freire (1987, 1989, 1991, 1996) para fundamentar a reflexão e subsidiar a compreensão filosófica e sociológica da questão pesquisada, iluminando a análise realizada.

Neste capítulo, pinçamos do texto dissertativo a abordagem sobre educação e escola e comentamos sobre cenários da reforma do Estado brasileiro nas últimas décadas para situar o contexto historial da Escola Severino Farias.

1.1 Um olhar sobre Educação

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

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

propõe uma educação problematizadora e libertadora que supera essa contradição, fazendo-se dialógica. Inspirados nesse autor, podemos dizer que a educação que é libertadora, comprometida com a emancipação humana, é aquela que problematiza as relações dos homens com o mundo, e difere daquela dita bancária, onde se pretende depositar os conteúdos na cabeça dos “não iluminados”. Portanto, um educador humanista, dialógico, progressista, tem sua ação identificada com a dos educandos no sentido da humanização de ambos. Ao problematizar, ao realizar essa ação de caráter eminentemente reflexivo, o educador realiza com seus educandos um ato de desvelamento da realidade, buscando a imersão crítica nessa realidade que deve resultar na emergência das suas consciências. Desse modo, segundo afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.68).

Entendemos, portanto, que a educação se processa entre educador e educando, não havendo amarras absolutas entre quem é educador e educando, ou na definição de quem aprende e de quem ensina nesse par dialógico, desde que se guarde a necessária responsabilidade do educador em assim reconhecer-se. Justifica-se, então, aquela definição do dicionário que diz que educação refere-se ao *ato ou efeito de educar(-se)*; quem educa alguém, também se educa.

Neste sentido, Freire (1989, pp.37 e 107; 1987, p.78) sustenta que a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação libertadora, e evidencia a imprescindibilidade do diálogo no ato de educar. Partindo de um contexto social qualificado como sociedade em transição (FREIRE, 1989, pp.39 a 64), em um cenário político nacional de ditadura militar, e focando suas reflexões acerca da educa-

ção no âmbito da alfabetização de adultos, Freire propõe a educação como prática de liberdade, problematizadora, questionadora, em um contexto social que considera constituído por opressores e oprimidos. A educação não teria como fim a ascensão dos oprimidos na escala social permitindo-lhes assumir os lugares dos opressores. A mobilidade social é algo questionável na ótica de uma educação libertadora, no sentido de que a educação deve permitir uma leitura do mundo, identificando o que deve ser transformado, para que o mundo, e nele os homens, vivam em paz, segundo princípios de liberdade dentro dos limites do respeito mútuo, às leis e à natureza, da ética e do sentido de coletividade.

Além disso, a leitura das palavras é antecedida pela leitura de mundo. O mundo que se interpõe no processo dialógico da educação, entre educador e educando, é o meio que deve ser mantido e, ao mesmo tempo, transformado pelo homem para que o próprio homem continue a poder habitá-lo. Nesse ponto de vista, o mundo não tem sentido sem o homem, pois é ele quem dá significado ao mundo existente; é ele quem faculta a consciência da existência do mundo. Entenda-se mundo, como o espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação, o mundo comum onde vivemos, onde fabricamos objetos, ferramentas, linguagens, saberes, instituições e outros artificialismos; o mundo que é, além de material, social e cultural, e não apenas o planeta onde habitamos.

Neste mundo desencadeia-se a existência humana e, segundo Arendt (2016, p.9), três atividades humanas são constituintes do que chama de *vida activa*: trabalho, obra e ação. Há a atividade humana que se volta às necessidades vitais, como alimentação, proteção, moradia, reprodução,

dentre outras. Atualmente, além dessas, há também as decorrentes dos estilos de vida, produtos culturais, emoções, imagens, sendo o ser humano forçado a trabalhar para atendê-las. Há também a atividade humana de construção de um mundo duradouro, que ultrapassa o suprimento das carências vitais, sejam elas biológicas ou não; de fabricação de artefatos, objetos de uso e espaços que, não sendo de uso imediato, podem ser úteis ao homem e garantir a estabilidade de um lar que não teria por natureza. Contudo, além do trabalho e da obra, ou seja, além de trabalhar e fabricar, é da condição humana o agir, e, conforme Arendt (2016, p.8), essa atividade “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”.

Quando nasce, o ser humano é singular e traz em sua singularidade a novidade para o mundo que é sempre mais velho do que ele. Ele vive entre outros singulares, comunicando-se com os diferentes, convive, e suas ações, atos e palavras, ganham sentido nessa esfera que se estabelece entre as pessoas. Ao interpretar o pensamento arendtiano, Almeida (2011, p.23) comenta que “com suas ações, as pessoas constantemente criam e recriam o espaço-entre e, assim, estabelecem um *mundo comum* – lugar da política e das histórias humanas”. A ação, portanto, é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, e, correspondendo à condição humana da pluralidade, tem a finalidade em si mesma, não visa apenas satisfazer as necessidades vitais, como o trabalho, nem a fabricação de um produto, como a obra. Segundo Arendt (2016, p.9), a ação é a condição de toda a vida política.

Neste sentido, se considerarmos a educação como uma ação dialógica, educador – educando, conforme reflete

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

Freire (1991, p.60) nos traz uma compreensão teórica da educação como ato político, da “educação como processo de conhecimento, da educação democrática dando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia”. Para o autor, a prática educativa tem uma natureza que não permite que ela seja neutra, pois traz implícita uma diretividade, objetivos e sonhos, uma visão de mundo; ele chama de politicidade a qualidade da educação de ser política, e se questiona sobre a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza essa política. Contudo, Arendt, (1972, p.225) não

admite que a educação possa desempenhar algum papel na política, “pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, ou seja, os adultos.

Nesse contexto, somos levados a inferir uma total contradição entre as posições de Arendt e Freire, no que diz respeito à educação e política. Entretanto, consideramos que há complementariedade entre suas ideias, a depender das realidades e cenários onde os autores as desenvolveram. Arendt escreveu num contexto social onde as crianças eram alfabetizadas em seu tempo, por isso a coerência em dizer que “como não se pode educar adultos a palavra ‘educação’ soa mal em política, [...] e, quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (ARENDR, 1972, p.225). Freire, que escreveu em um contexto de adultos analfabetos, apresenta a educação justamente como ação política no sentido de fomentar a conscientização desses adultos quanto à realidade social e as possibilidades e necessidades de transformação. É propriamente a questão da conscientização um aspecto congruente entre o pensamento de Freire e de Arendt, pois, também ela, vê o papel da educação voltado à conscientização das crianças e jovens em relação à sua ação (âmbito da política, quando adultos), em prol da continuidade do mundo.

Este mundo, o herdamos dos nossos antepassados e deverá também ser cuidado pelos que virão depois de nós. Apoiados em Arendt (1972), podemos dizer que só é possível dar um significado ao mundo em que vivemos, na medida em que os homens tomarem consciência de que este mundo, além do espaço que nos rodeia, resulta de construções e artefatos fabricados para tornar viável a vida humana no meio da natureza. Esse espaço que é natural e construí-

do é também social e cultural, porque os seres humanos criam formas de convivência e de interação que ultrapassam a preocupação com a mera sobrevivência. Aí reside o papel da educação, que é própria do ser humano, e deve justamente preparar cada nova geração, desde a sua infância, a assumir a responsabilidade que os adultos e as gerações passadas tiveram de assumir antes dela. A educação, portanto, se inicia com o nascimento da criança, no seio da família, primeiro grupo de pertencimento e lugar onde ela deve encontrar abrigo e ser sustentada, e continua na comunidade e na escola, instituição criada pela sociedade com este fim.

Enquanto Arendt, distinguindo os conceitos de aprendizagem e educação, afirma que a educação tem fim, e, portanto, não tem sentido se falar em educação de adultos, Freire reconhece os homens como seres inconclusos, inacabados, ao afirmar:

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

Como ser inconcluso, o homem vive uma realidade histórica igualmente inacabada. Sabedores de sua inconclusão, homens e mulheres buscam saber sempre mais, ao longo de suas vidas; esta é uma característica humana baseada na esperança. Além disso, a educação não pode ser considerada como algo pronto e acabado, pois deve ser continuamente

repensada, tendo em vista as próprias transformações do mundo em sua continuidade. Não há dúvida de que a tarefa da educação é difícil e crítica. Sem negar as ideias de Freire, acolhemos também as de Arendt quando aponta que a educação é o campo no qual podemos tornar nossa ação significativa, considerando a novidade que cada geração traz consigo, e decidindo se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios dons e aptidões (ARENDR, 1972, p.247), ou seja, à sua própria sorte.

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

A educação existe porque existe o ser humano. Segundo Arendt (1972, p.234), “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, a qual é continuamente renovada por meio da chegada, pelo nascimento, de novos seres humanos. A existência dessas crianças recém-chegadas impõe a obrigação a toda socieda-

de humana de sustentá-las e educá-las. Igualmente, há uma dependência da espécie humana em relação à sua própria capacidade de reprodução biológica, sendo esta imprescindível a todos os entes vivos, também aos seres humanos, tendo em vista a preservação da espécie. Inspirados em Costa, Bergamo e Lucena (In: SOUZA. 2016, p.297), podemos dizer que a reprodução humana sempre ocorreu e há de ocorrer e, caso não viesse a acontecer, implicaria no próprio desaparecimento da espécie e, por conseguinte, da sociedade humana e do mundo. Portanto, a criança tem que existir, apesar de não se manter por si mesma. Da mesma forma que a criança precisa ser sustentada, para existir enquanto ser humano, ela tem que ser também educada por adultos.

Arendt (1972, p.223) alerta que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. No plano educacional, o jovem estudante está na situação da criança que, como o idoso, as instituições e o próprio Estado, existem, mas não produzem o necessário para sobreviver, vivem do excedente dos outros. Por conseguinte, neste plano, o jovem é autoinsustentável, precisa do adulto (pais, professores) neste processo (educação) que é sustentado pela sociedade. Neste caso, a educação deve fazer a criança, o adolescente, o estudante, perceber que um dia ela também vai crescer e assumir as responsabilidades que lhe são inerentes não só à vida privada, mas também à vida pública. E para isso, ela precisa de um modelo do que é ser um adulto responsável com o mundo público e com o bem comum. É por meio da educação que se pode pensar a constituição de um sujeito autônomo, capaz de empreender coisas novas, na difícil tarefa de transformação do mundo. De um modo geral, relativamente à educação, Arendt parece propor essencialmente que se reflita sobre o que esta-

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

Sobre educação e ensino, Arendt (1972, p.246) afirma que “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem instrução é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”. Porém, pode-se facilmente ensinar sem educar, como também, pode-se continuar a se instruir por toda a vida sem que, por essa razão, a pessoa se torne mais educada. Então, para educar as crianças e juventudes, apresentando o mundo como ele é (presente e passado) e conscientizando-as sobre seu papel histórico no mundo, a sociedade criou uma instituição que é a escola.

1.2 Os caminhos da escola

Um conceito elementar buscado novamente no dicionário revela que escola é um “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo” (FERREIRA, 2001, p.281). Porém, queremos aqui ampliar a noção de escola e

extrapolar os limites do sentido de simples “estabelecimento”. Reconhecemos, entretanto, o ensino coletivo como uma característica basilar dessa instituição que surgiu no processo cultural civilizatório da humanidade como um local para onde iam as pessoas em seu tempo livre, para refletir. As primeiras escolas foram fundadas na Europa no século XII. Isso se considerarmos o modelo de escola que temos hoje, com um adulto como professor e crianças como alunos. Na Grécia antiga as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos XIX e XX.

No Brasil, conforme Saviani (2013, p.31) “há uma estreita simbiose entre educação e catequese”. Ao chegarem ao país, os colonizadores portugueses encontraram uma população indígena onde “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANI, 2013, p.38). Entrementes, Ferreira Jr. e Bittar (2005, p.36) nos informam que logo “após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializaria, depois, nos famosos catecismos bilíngues, em tupi e português”. Os primeiros passos para a catequese e, por conseguinte, para a necessária alfabetização, foram dados nas casas de bê-á-bá (ou confrarias de meninos). A colonização do Brasil contou, portanto, com a colaboração

das ordens religiosas: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos (SAVIANI, 2013, p.41), e hegemonicamente, os jesuítas, que foram os primeiros professores no Brasil. As primeiras salas de aula em nossa terra foram criadas pelos jesuítas para evangelizar os índios, sendo a primeira escola primária brasileira fundada em Salvador, em 1549, pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Em 25 de janeiro de 1554, foi inaugurado o colégio jesuíta da Vila de Piratininga, data hoje comemorada como da fundação de São Paulo. A partir daí, a escola no Brasil passou por diversas fases e tendências mantendo uma estreita relação entre educação e sociedade. Para melhor compreender a atuação da escola é fundamental entender a história das tendências e ideias pedagógicas¹, visto que nenhuma teoria ou método pedagógico é neutro, uma vez que se encontra arraigado no contexto histórico, cultural, econômico, político no qual é formulado.

Em Surubim, município onde está localizada a Escola Severino Farias, encontramos registro em Barbosa (2009, p.82), referente ao Professor Amadeu, ilustre português que esteve no vilarejo na década de 10, com seus ensinamentos. Porém, há uma concordância dos autores Barbosa (2009, p.34) e Barbosa (1995, p.66) quanto à primeira professora de Surubim, Maria Cecília Barbosa Leal, que instalou a primeira Escola oficial numa pequena sala na residência dos seus pais, nos idos de maio de 1908.

Sobre antigos professores da terra do boi Surubim, Cabral (2002, p.194) refere-se, sem precisar datas, ao professor Zu Cabral (José Gercino Cabral), procedente da Mata Virgem, que fixou residência nas Guaribas “onde ensinou

1 Consultar *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* de Demerval Saviani (2013).

os primeiros símbolos da língua e os primeiros números da aritmética a muitos antigos” (CABRAL, 2002, p.195). Além de citar outros nomes de pessoas que, apesar de suas diversas profissões, desempenharam também o papel de professor na antiga vila de Surubim, Cabral (2002, p.196) destaca que Dona Maria Cecília foi aquela que estudou para ser mestra, tirou curso na Escola Normal de Recife e se fez mestra, dedicando-se ao ofício sagrado de modelar os muitos alunos que passaram pela sua escola.

Ao comentar sobre sua história de vida no início da formação urbana de Surubim, Barbosa (2009, p.39) refere-se ao Pe. Antonio de Lima Cavalcanti que, chegando à vila em 1918, ainda jovem e com “novos métodos”, apresentou a população com uma Escola paroquial. O mesmo Padre Lima trouxe para Surubim, em 1929, ano seguinte à emancipação política do município, as Irmãs Francisca- nas de Nossa Senhora do Amparo. No dia 14 de julho desse ano, foi inaugurado o Colégio e Orfanato Nossa Senhora do Amparo, primeira denominação do atual Colégio Nossa Senhora do Amparo, um educandário pioneiro na cidade, sob a direção das religiosas. Poderíamos comparativamente dizer que também no município de Surubim prevaleceu a simbiose entre educação e catequese, anteriormente referida por Saviani em relação ao país.

Outras escolas foram criadas e construídas, na zona rural e urbana, e, em 17 de abril de 1960, foi inaugurado o Colégio Pio XII, entregue aos Irmãos Maristas. Foi esta escola que, em decorrência do convênio celebrado com o Estado, passou a ser, em 1970, o Colégio Estadual Pio XII, e que, transformando-se por clivagem em 1975, como será detalhado no capítulo seguinte, originou a Escola Severino Farias cujo memorial constitui a substância do presente trabalho.

1.3 Escola: transição da família para o mundo

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

Como na educação familiar, também na educação escolar os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. Segundo Arendt (1972, p.238), “a escola não é de modo algum o mundo, nem deve ser tomada como tal; é antes a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar”, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, ou seja, o mundo público, que impõe a escolaridade. Assim, conforme Arendt (1972, p.239), ainda que não seja verdadeiramente o mundo, a escola o

representa de certa forma, relativamente à criança. Neste aspecto, Arendt se coloca a favor da autoridade na sala de aula e sua visão educativa é assumidamente conservadora, não no sentido de ser favorável ao professor autoritário ou que a escola seja um agente da manutenção da ordem estabelecida. Pelo contrário, acredita que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo, e afirma que “o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDDT, 1972, p.241). O pensamento de Arendt (1972, p.235) refere-se ao perigo do mundo em relação à criança como também da criança em relação ao mundo, ou seja, a criança precisa de ser protegida das coisas do mundo, mas representa perigo se não for educada para manter o mundo para as próximas gerações. Vê-se aí o sentido de coletivo e de sustentabilidade. Assim, na escola o aluno deve obter os conhecimentos que ainda não tem e na visão de Arendt (1972), este não é apenas um processo de aprendizado, mas de preservação do mundo, entendido como a cultura em sua totalidade.

Neste ponto, é oportuno explicar que ao longo do texto incluímos o uso do termo professor como sinônimo de educador, diferentemente de Freire que, de certa forma, re-futa o uso do termo professor, preferindo referir-se ao par dialógico educador – educando. Também utilizamos o termo aluno para referir-nos ao educando ou estudante, aquele que estuda ou aprende, discordando da ideia erroneamente difundida de que etimologicamente² a palavra aluno

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

significa “sem luz”. Porém, o fazemos apenas por força do hábito, devido à vivência cotidiana na escola, referindo-nos ao professor como alguém que educa e aluno como alguém que é educado. Acatamos, então, o mesmo par dialético inspirado por Freire quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25).

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

1.4 Escola: arena de embates

Não obstante ser um lugar de diálogo visando à formação humana, a escola tem sido campo de confluências e embates não apenas ideológicos e de poder, mas também metodológicos e, até mesmo, culturais.

A disputa ideológica ocorre, primeiramente, no âmbito das instâncias definidoras das bases organizacionais do sistema educacional ao deliberar sobre a formulação das políticas públicas, as quais são pensadas para serem cumpridas, mas, na prática, nem sempre são executadas. As políticas são formuladas por quem não está inserido na realidade

escolar; isso limita a compreensão e o pensar de quem as elabora. O elaborador das políticas não pode se colocar fora do processo educacional sob pena de não atender às reais demandas do público, voltando-se a interesses outros, inclusive ideológicos. Daí, a importância de se compreender e considerar as interpretações dos professores sobre os efeitos das políticas no contexto escolar. Entretanto, apesar de a escola estar subordinada à padronização das políticas públicas pelo Estado que as elabora, apesar de não ser na escola onde se definem as políticas educacionais e os currículos, percebemos que a instituição escolar é necessariamente um espaço de disputa ideológica, visto que é no “chão da escola” onde se delineia a ação humana de realizar ou não, e de que forma realizar, muitos aspectos estabelecidos numa política educacional. É nessa arena onde homens e mulheres, incluindo não só os professores, arquitetam, concebem e executam o projeto pedagógico de cada escola. E, segundo Freire (1991, p.44), todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. É fundamental saber a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Desse modo, podemos dizer que Freire considera a escola como um espaço político para a organização popular.

Sobre as questões metodológicas, estas decorrem da priorização do “como” ensinar, que assume muitas vezes ares de solução para todos os males da educação, em detrimento do “o que” ensinar, ainda que, sendo uma questão de estruturação do pensamento o “o que” anteceda o “como”. A referencial fundamentalidade do “o que” ensinar no processo educativo contempla necessariamente um conteúdo ético, originário da compreensão de que a continuidade da existência do mundo depende de cada geração.

A essencialidade do conteúdo a ser trabalhado na escola é referenciado tanto por Freire quanto por Arendt. Ao referir-se à impossibilidade de, em qualquer tempo, ser desenvolvida uma prática educativa sem conteúdo, Freire (1991, p.45) entende que à prática educativa concerne um objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e *aprendido*, para poder ser aprendido pelo educando. Nesse ponto, volta a afirmar que “a questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar.”

Contudo, uma escola que se dedica ao ensino de forma séria e competente, não é obrigatoriamente uma escola triste e sisuda. Diversamente, Freire (1991, p.37) nos ensina que o que há de sério, até de penoso nos processos de ensinar e aprender, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Aí se destaca a relevância do “jeito de fazer” a aula, as metodologias utilizadas pelo professor, que Freire aponta, devem estar baseadas no diálogo e na leitura do mundo, em busca da conscientização dos sujeitos. Freire (1991, p.24) sugere “uma escola democrática em que se pratique a pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez”. O autor propõe, então, uma escola onde se ensine a “pensar certo” ensinando necessariamente os conteúdos. Deve-se aqui também lembrar que toda atividade educativa traz implícita uma dimensão ideológica, pois a opção de ensinar desse ou daquele jeito tem a intencionalidade de veicular uma determinada visão do ser humano e de mundo.

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

Para Freire (1991, p.16), a escola é um espaço de organização política das classes populares, e deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. Assim, sendo a escola um espaço de ensino e aprendizagem, “será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência”.

1.5 Escola na sociedade contemporânea

Atualmente a escola se defronta com a missão hercúlea de educar tendo em vista os dilemas da sociedade contemporânea, as necessidades da educação cidadã, as quais trazem para o seu interior demandas como a questão racial, violência, identidade de gênero, preconceitos, modelos diversos de família, dentre outros. Portanto, a escola se insere em um cenário de intensas transformações socioculturais e a sociedade contemporânea coloca para ela inúmeros e imensos desafios que a provocam quanto à sua função,

como também quanto ao papel do professor em sala de aula. A escola não pode ignorar estas mudanças, apesar de continuar trabalhando um currículo que, na grande maioria das vezes desconhece estes aspectos. Ademais, considerando a educação e, por extensão, a escola, como recurso de redução da pobreza, violência e exclusão social, como sugerem as agências internacionais multilaterais, percebe-se que os objetivos assistenciais tendem a prevalecer aos da aprendizagem e “a função social da escola passa a ser a socialização e a convivência social em detrimento da aprendizagem dos conteúdos” (LIMA e PERRUDE, 2017, p.13176). Dessa forma, a escola tem assumido a realização de tarefas que antes não eram suas, “aceitando a disciplinarização de outras esferas da vida, da saúde, da segurança, da família, do trânsito, apresentando-se como instância salvadora de todos os problemas sociais através do discurso da cidadania” (NÓVOA, 2009 apud DUARTE, 2015, p.14). É oportuno assinalar que, nesse contexto, Nóvoa (2012, p.16) chama a sociedade às suas responsabilidades na educação, situando a “importância de uma escola mais modesta, no quadro de um espaço público da educação”.

Segundo Nóvoa (2012, p.15), “o conceito de educação integral contribuiu para o ‘transbordamento da escola’, para uma escola que foi assumindo um excesso de missões e tarefas, com grande dispersão de projetos e atividades”, como por exemplo: a proteção do ambiente, a preservação do patrimônio cultural, o combate às drogas, cuidados com a saúde e educação sexual, educação alimentar, consumo consciente, combate aos maus tratos e violência doméstica, prevenção da delinquência juvenil, dentre outras. E, neste contexto, “o docente é e se percebe sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da

classe” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.64). Além de realizar o trabalho docente, os professores são cada vez mais responsabilizados pelos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas, ao mesmo tempo em que a escola (especialmente os professores) é cobrada pela educação integral dos estudantes. Entendendo como educação integral, não apenas em tempo integral, mas aquela que contempla o ser humano em sua totalidade, não somente na dimensão cognitiva como também nas dimensões afetiva, social, produtiva.

A educação integral é um tema presente em diversos âmbitos, especialmente nas políticas educacionais, no contexto histórico em que se discutem as reformas da educação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um cenário conturbado e num clima de, no mínimo, diversidade de ideias. Em Pernambuco, quando se comemora dez anos de implementação da política de educação integral no ensino médio, no ano de 2018, os impactos positivos nos índices educacionais como o IDEB³ são evidenciados e a escola, especialmente a de tempo integral, continua sendo desafiada a vivenciar os princípios da educação interdimensional, “alma do Programa Integral” de Pernambuco e, ao mesmo tempo, atender as cobranças por metas e demandas de elevação nos *rankings*.

1.6 Escola em tempo integral no contexto neoliberal

Considerando o âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, convém assinalar as impressões de Duar-

3 O Estado de Pernambuco saiu da 21ª posição em 2007 para o 1º lugar no IDEB Ensino Médio de 2015.

te (2015, p.202), ao comentar que “os anos de 1990 representam um divisor de águas para a educação brasileira e mundial”. Isso porque documentos produzidos por instituições, especialmente o Banco Mundial, bem como **ações de financiamentos vinculados à disseminação do ideário neoliberal exerceram um importante papel na definição das políticas para a educação de diversos países, o que acabou culminando em uma série de reformas.**

Capitaneadas pelos agentes financeiros, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, o processo de Reforma do Estado Brasileiro teve início no governo Collor de Melo, mas foi a partir de 1995 que se consolidou, no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo Bresser Pereira o Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE), ministério hoje extinto. A proposta do ministro Bresser Pereira sugere um modelo de Estado para atender as novas demandas do mercado de trabalho e as exigências da elite dominante, ou seja, as demandas da globalização e do capitalismo. Nesse cenário, as políticas sociais e principalmente as educacionais passam a atender as diretrizes sugeridas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tratando-se de uma instituição financeira, o Banco Mundial tem, de acordo com Torres (In: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.138), suas propostas para a educação “feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica”, tendo, portanto, como critérios a eficiência, a eficácia e a produtividade, ou seja, a razão mercantil. Isso implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação do educador com a formação voltada para a elevação

da condição humana. Assim, as mudanças na educação no contexto da reforma do Estado, norteadas pela lógica capitalista, pressupõem que a educação escolar funcione como um importante instrumento de introdução dos países no mercado internacional. A escola, então, passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, e é comparada a uma empresa, que visa resultados plausíveis de medições.

Admitimos que avaliação é um tema essencial à educação, porém, ao incorporar a lógica empresarial, passa-se a dar centralidade aos resultados quantificáveis, deixando de fora o imponderável. Os *rankings* e competições resultantes desse desejo de elevação de índices e resultados numéricos podem se sobrepor a elementos fundamentais no processo educativo desconsiderando o que não pode ser medido. Citando o dizer de Macedo (2014), “os significados que atribuímos às coisas e aos fatos (de toda natureza), por exemplo, vão além das relações de causas e efeitos padronizáveis e mensuráveis. Não se mede a dor pela quantidade de sangue derramado, nem a alegria pela largura do sorriso”. Nesse sentido, concordamos com Fonseca (In: GENTILI, 1995, p.170), em sua análise de que o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial é “um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualificativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação”.

O dito objetivo da reforma do Estado era tornar a administração pública mais eficiente e oferecer ao cidadão serviços públicos de melhor qualidade, por meio de estratégias que melhor viabilizassem a inserção da lógica do setor privado no âmbito público. Para atingir essa pretendida eficiência, impunha-se a descentralização de certas ativida-

des executadas pelo poder público, que poderiam ser mais bem executadas supostamente pelo setor privado. Assim, no bojo da reforma do Estado, assumida pelo país com o Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRAE), documento redigido pelo MARE, em 1995, passa-se a adotar uma administração pública gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada, baseada em conceitos de administração, competitividade, produtividade e eficiência, conceitos esses tomados também para a área da educação, conforme os documentos e recomendações do Banco Mundial. Dentre as medidas implementadas estão o incentivo à realização de parcerias entre a esfera pública e o setor privado, avaliações externas, medidas de corresponsabilização e *accountability*.

Embora já viesse sendo preparado desde 2003, o **Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE) foi lançado em maio de 2006, pelo Ministro Paulo Bernardo do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), para ser executado até 2011, dando assistência técnica aos Estados e ao Distrito Federal.** Portanto, a reforma gerencial do Estado, no Brasil, abriu espaço para que os governos estaduais e municipais também promovessem suas reformas.

1.7 Escola e modelo de gestão em Pernambuco

A Reforma do Estado Gerencial chegou a Pernambuco, conforme Cavalcanti (2011, p.75), por meio do governo Jarbas Vasconcelos que normatizou todo o referencial legal

da reforma administrativa com o PNAGE-PE. Em praticamente todas as esferas da administração estadual verificou-se a tendência de reduzir a intervenção do Estado em prol da iniciativa privada, o que foi facilitado pela reforma do aparelho estatal. Assim, na área educacional, por exemplo, a efetiva participação de empresários do setor privado na reforma do Ginásio Pernambucano (GP)⁴, que se tornou um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, encontrou ambiente favorável à implantação da perspectiva gerencialista na educação do Estado de Pernambuco.

A referida reforma teve continuidade no governo Eduardo Campos, que estabeleceu o Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco (PMGP), envolvendo especialmente as áreas de segurança, saúde e educação. Implementado em 2007, no primeiro mandato do governador Eduardo Campos, o PMGP, na área de educação, foi um programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Benittes (2014, p.79) nos informa em sua pesquisa sobre a política de ensino médio no estado de Pernambuco, que o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) é um programa derivado dos direcionamentos do PNAGE, financiado pelo Banco Mundial, fundamentado na filosofia básica de reconstrução do Aparelho do Estado, tendo por eixo norteador o princípio da Administração Pública Gerencial e as ideias-forças “atendimento ao cidadão” e “foco em resultados”.

A conjuntura política no início da primeira gestão de Eduardo Campos, em 2007, tendo ele forte apoio do go-

4 De acordo com Leite (2009, p.53), o início da reforma do GP na Rua da Aurora deu-se no ano de 2.000, com reinauguração deste prédio em 2002, tendo em 2004, o início de funcionamento do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano.

verno federal e ampla maioria da Assembleia Legislativa do Estado, sinalizava um cenário propício e oportunidade histórica para promover mudanças a partir do poder executivo pernambucano. A captação de investimentos em infraestrutura e na capacidade produtiva das diversas regiões do Estado, que impulsionaram a economia estadual prenunciava um perfil econômico favorável ao desenvolvimento.

Esse argumento é utilizado para justificar a exigência de trabalhadores mais qualificados para ocupar os postos de trabalho gerados com os novos investimentos na economia pernambucana. A agenda da reforma da educação surge, então, visando adequá-la às demandas do setor produtivo e à necessidade urgente de investimentos na educação básica e profissional, como também em ciência e tecnologia, como um fator de ampliação da competitividade e sustentabilidade para o desenvolvimento da economia pernambucana.

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

Neste contexto, tendo como foco a melhoria dos indicadores educacionais, sobretudo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram implementados na rede sistemas de acompanhamento englobando atividades gerenciais focadas no desenvolvimento de processos-meios que interferem na melhoria da aprendizagem

dos estudantes, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) se confirmou como um índice oficial consolidado a partir de 2008, quando o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) passou a ser aplicado anual e sistematicamente na rede estadual de ensino como uma avaliação institucional externa.

Dessa forma, abre-se espaço na área educacional, para a adoção de um modelo de gestão administrativa advinda do setor privado. Insere-se nesse contexto, o modelo de gerenciamento da educação pública para o Ensino Médio Integral que foi traçado, inicialmente, pelas empresas que participaram da reforma estrutural do prédio do Ginásio Pernambucano (GP), capitaneado pelo Instituto de Responsabilidade na Educação (ICE). Assim, o Programa de Educação Integral de Pernambuco, originário da experiência inicial do GP seguido dos Centros de Ensino Experimental, integra-se nesse movimento de aprofundamento do gerencialismo na educação, tendo na sua fase mais atual, a responsabilização educacional, o que o leva a primar pelo imediatismo das fórmulas do mercado que supõe melhorias de curto prazo.

1.7.1 Política de Educação Integral

Neste ponto, procuramos situar, numa perspectiva histórica, a política de educação integral de Pernambuco à qual se encontra integrada a Escola Severino Farias, contextualizando as políticas de educação integral no bojo da reforma do Estado brasileiro nas últimas décadas e sua re-

lação com a sociedade. Trazemos também alguns conceitos de educação integral contrapondo concepções de diferentes vertentes, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a análise dessa temática.

É comum se ouvir que o tempo de permanência do estudante na escola é uma das variáveis que diferencia notoriamente os sistemas escolares dos países industrializados daqueles em desenvolvimento. No entanto, também está claro que sem uma efetiva reforma do currículo, dos métodos e estrutura de ensino, mais tempo de instrução pode significar unicamente mais tempo do mesmo ensino. Além disso, aumentar o tempo efetivo de ensino exige mudanças complexas tanto dentro como fora da escola, pois não apenas fatores institucionais, mas também históricos, organizacionais e culturais, interferem numa nova configuração do ensino. Perguntado sobre o que acha da escola em tempo integral, Freire (1991, p.54) afirma que “a designação *tempo integral* em si não faz milagres. É preciso saber o que fazer do tempo”. Com isso, o autor não quer dizer que a educação escolar deve ser obrigatoriamente em tempo integral para que possa alcançar seus objetivos, mas ele chama a atenção que é preciso saber como usar produtivamente esse tempo.

O tema educação integral não é novo. Gadotti (2009, p.21) revela que este é um “tema recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chama-la de ‘omnilateral’. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas”. No Brasil, de acordo com Dutra (2014, pp.36-39), as primeiras propostas de escola integral resultaram das ideias da Escola Nova, que ganharam destaque após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. As experiências mais significativas de implementa-

ção da educação em tempo integral no Brasil vão desde as Escolas Parque⁵ de Anísio Teixeira, em 1950 na Bahia, e os Centros de Educação Elementar em Brasília, em 1960, passando pelos anos 80 com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em municípios de São Paulo.

Quanto às políticas públicas nacionais, o debate acerca da educação integral assumiu maior ênfase em 2007, quando foi instituído, pelo MEC, o Programa Mais Educação⁶. Esse Programa visa apoiar atividades sócio educativas, no contraturno escolar de turmas do ensino fundamental, constituindo-se em uma estratégia do Ministério da Educação, para a construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino no Brasil, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias. Além disso, prevê também a expansão dos territórios educativos por meio de parcerias estabelecidas pelas redes de ensino com a sociedade e equipamentos públicos, redimensionando a visão de tempo e espaço escolares. Neste cenário, ratificamos a imprescindibilidade da discussão e atendimento às demandas identificadas no que se refere às precárias condições de estrutura física, logística e humanas existentes na escola de ensino fundamental para a implementação desta política.

O Programa Mais Educação está voltado aos estudantes em situação de fragilidade social, assumindo que a “situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série, e em última instância,

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

6 Oficializado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado Decreto Nº 7.083, de 27/01/2010.

para a reprovação e evasão escolares” (BRASIL, 2009, p.11). Por meio da articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, o Programa se constitui numa “intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis” (BRASIL, 2009, p.25). Com isso, evidencia-se a atribuição à escola de uma função protetora, socializadora, além de sua função educadora, sinalizam- do para uma mudança nos objetivos escolares. Com esse múltiplo desafio de educar, proteger, socializar, superar a pobreza, no âmbito de uma “Educação Integral em Tempo Integral, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático” (BRASIL, 2009, p.17). Nesse contexto, a educação encontra-se atrelada a uma política de enfrentamento à pobreza, corolário presente nas orientações dos organismos internacionais multilaterais, que consideram a educação como um instrumento primordial para promover a redução da pobreza e o crescimento econômico. Assim, retomamos a imprescindível discussão acerca da reforma do estado, a partir do modelo neoliberal e corroboramos Lima e Perrude (2017, p.13170), ao dizer que as reformas decorrentes acarretaram mudanças nas políticas sociais, com implicações principalmente na área educacional sustentando os modelos de educação integral.

Em 2016, foi criado o chamado Programa Novo Mais Educação⁷, uma estratégia do Ministério da Educação que

7 Pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O propósito parece ser o avanço dos índices nos exames externos que avaliam língua portuguesa e matemática, em detrimento dos objetivos escolares de formação humana.

Ainda no âmbito do MEC, no que concerne à implementação da educação integral, o ensino médio foi contemplado com o Programa Ensino Médio Inovador⁸ (ProEMI), em 2009, a primeira iniciativa de implementação de um programa nacional que objetiva o aumento do tempo do estudante de ensino médio na escola. As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) previstas pelo ProEMI devem ser elaboradas pela escola e estar alinhadas com os seus projetos político-pedagógicos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Mais ultimamente, em meio a profundas discussões, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mais conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, definindo que o ensino médio deverá ser orientado pelo princípio, dentre outros, da formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A BNCC do Ensino Médio, que condiciona a implementação da Lei acima referida, traz como um dos seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a educação integral.

Quanto ao conceito de educação integral, não se pode dizer que há um consenso formado, pois a própria concepção de educação apresenta variações a depender das

8 Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

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

A escola de tempo integral pode ter, segundo Cavaliere (2007), uma conotação assistencialista, ou seja, visa suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola, para os desprivilegiados, que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Na concepção autoritária, a escola é vista como prevenção ao crime, na perspectiva de que é melhor que o jovem, cuja formação está voltada para o trabalho, esteja na escola do que na rua. A escola de tempo integral, na concepção democrática, busca a emancipação do cidadão, cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas. Ainda de acordo com a autora (2007), existe uma polissemia do conceito de educação integral, trazendo uma ideia de educação ampliada nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, que vai além da cultura escolar. Nessa vertente, podemos nos

referir à ampliação dos territórios educativos por meio da descoberta e usos dos equipamentos públicos ou de parcerias estabelecidas com espaços privados. Portanto, “falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis relativas ao tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e ao espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009, p.18).

À luz das análises de Zanardi (2016, p.88), podemos dizer que “território [educativo] se vincula à proposta freireana de educação quando defendemos a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação”. A educação integral, portanto, concerne um compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Para além da educação bancária e reprodutivista, numa visão freireana, a escola e a educação devem proporcionar às pessoas o “ser mais” e o “saber mais”, em um movimento de partilha, diálogo e encontro dos sujeitos no mundo e com o mundo, que através da palavra, pronunciam sua realidade. Além disso, nesse aspecto, Freire aborda o conceito de cidade educadora⁹, considerando que, segundo Gadotti (2009, p.40), “a cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento”, dispondo de várias possibilidades educadoras. Ao analisar os conceitos de educação integral e cidade educadora, que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade, Gadotti (2009, p.63) destaca que “para a escola ser integral, integradora e integrada na cidade, ela precisa considerar o potencial educativo da cidade”.

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

A educação integral requer, segundo Gadotti (2009, p.41), o princípio pedagógico da integralidade, onde o ensino de qualquer disciplina ou componente curricular não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. O autor ainda argumenta que o conceito da “integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”. Não se refere só ao horário integral, mas à possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc. Contudo, não se quer, nesse caso, indicar a educação integral como complementação da cultura elaborada que tipicamente é trabalhada na escola, dicotomizando as atividades em curriculares e extracurriculares, realizadas cada uma em um turno de aula. Assim, os objetivos da escola em tempo integral nos parecem ser próprios da educação em si, porque prescindindo do qualificativo integral, a educação atinge o ser humano por inteiro. Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos”.

Tanto Gadotti (2009) como Zanardi (2016) discutem a importância do legado freireano para a educação integral e sua atualidade frente aos novos desafios educacionais. Para Zanardi (2016, p.104), “uma educação problematizadora e dialógica, em que a pergunta e a realidade sejam fundamentos para o desenvolvimento do projeto curricular” não pode ser descuidada numa proposta de educação integral. E foi declaradamente em Freire e na Paideia grega onde Antonio Carlos Gomes da Costa buscou a inspiração e os princípios filosóficos para elaborar os fundamentos da educação interdimensional, proposta filosófica e metodológica

que embasa o Programa de Educação Integral, a política de educação para o ensino médio de Pernambuco. Assim, a seguir serão tratados os aspectos históricos, conceituais e políticos do Programa de Educação Integral, a política implementada na Escola Severino Farias.

1.7.2 Programa de Educação Integral - uma política estadual de educação

A história da educação integral no ensino médio em Pernambuco inicia com a restauração do Ginásio Pernambucano (GP) nos aspectos físico, estrutural, pedagógico e de gestão, por meio da mobilização da iniciativa privada estabelecendo uma parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO). Esses dois órgãos, o ICE e o PROCENTRO, foram criados para viabilizar a parceria público-privada necessária à implementação legal das reformas estruturais e normativas previstas para a restauração do GP e para conduzir e acompanhar todo o processo. O ICE, instituição privada sem fins lucrativos, tinha a missão de “mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão” (MAGALHÃES, 2008, p. 10). O PROCENTRO, órgão da Secretaria Estadual de Educação, criado em 2004 e atualmente extinto, era responsável pelo planejamento e implementação dos Centros. O objetivo seria o desenvolvimento de “uma nova forma de ver,

sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes” (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

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

É oportuno destacar que até 2006 vivenciava-se, em Pernambuco, a gestão do ex-governador Jarbas Vasconcelos, cuja visão, alinhada ao modelo neoliberal, favoreceu a formulação de parcerias público-privadas, como a que resultou na reforma do GP em seus aspectos estrutural, metodológico e de gestão. Respaldados em Henry (2011, p.81), podemos afirmar que “a filosofia que inspirou o modelo de gestão do CEEGP e do PROCENTRO foi baseada na Tec-

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

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

No ano de 2008, os vinte antigos Centros de Ensino Experimental e mais trinta e uma escolas regulares foram transformadas em Escolas de Referência em Ensino Médio, como passaram a ser chamadas as cinquenta e uma escolas integrantes do Programa de Educação Integral. Desse total inicial, de acordo com Dutra (2014, p.44), trinta e três escolas eram integrais, isto é, atendia aos estudantes durante os cinco dias da semana em horário integral (professores

com 40 horas semanais) e dezoito semi-integrais, ofertando apenas dois dias da semana com horário integral (professores com jornada de trinta e duas horas semanais). Após ser atingida a meta de 300 (trezentos) EREMs em 2014, em 2017 foram criadas mais 32 (trinta e duas) EREMs por meio do Programa de Fomento à Implementação da Escola em Tempo Integral¹⁰, totalizando então, 332 (trezentos e trinta e duas) EREMs.

Além das EREMs, também as Escolas Técnicas Estaduais (ETE) estão jurisdicionadas à Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP)¹¹, unidade administrativa que compõe o organograma da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Ofertam a Educação Profissional nas formas: concomitante, por meio da educação a distância (EAD); integrada ao ensino médio, em tempo integral; e, subsequente, no horário noturno, para quem já terminou o ensino médio regular. As ETEs trabalham os mesmos princípios e filosofia das EREMs.

Na grande maioria dos casos, as Escolas de Referência resultaram da transformação de uma escola regular, aproveitando as condições físico-estruturais já existentes, e geralmente sem melhorias, tornando-se, a escola integral, cada vez menos atrativa para os professores, conforme indicam as contribuições da pesquisa de Santos (2015). Portanto, o avanço do número de escolas integrais não foi acompanhado pela garantia dos padrões mínimos de funcionamento de uma escola em tempo integral.

No Programa de Educação Integral de Pernambuco, as concepções de educação integral estão atreladas à ideia de

10 Instituído pela Portaria MEC n 1.145, de 10 de outubro de 2016.

11 Antes denominada Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) criada por meio do decreto estadual nº 33.989/09.

formação interdimensional, entendendo que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Esta proposta de educação foi sistematizada pelo pedagogo mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, e valoriza as dimensões humanas do *logos* (pensamento, razão, ciência, técnica), do *pathos* (sentimento, afetividade, simpatia, empatia, apatia, relação do homem consigo mesmo e com os outros), do *eros* (desejo, impulsos, corporeidade, emanções vitais básicas, élan vital) e do *mytho* (dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal).

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

A pedagogia da presença e o protagonismo juvenil são focos em que recaem, de acordo com Lima (2010, p. 20), a educação interdimensional. O protagonismo juvenil, na visão de Lima (2010, p.87), “designa a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”. Considera o educando pela ótica da solução, o jovem autônomo enquanto pessoa, solidário na dimensão da cidadania e competente na qualidade de futuro profissional. Já a pedagogia da presença é o tipo de relação alicerçada na reciprocidade educador-educando. O cuidado e a afetividade, próprios da relação sustentador e prole, são evidenciados na pedagogia da presença, que prevê a geração de condições para que se possa ir ao encontro do aluno ultrapassando os espaços da aula.

A presença educativa referida por Antonio Carlos Gomes da Costa exige reciprocidade, uma vez que o educador também aprende com o educando. Além disso, o compromisso entre estes atores do processo educativo gera a responsabilidade que se impõe numa relação onde não cabe atitude de indiferença para com o educando. Assim, para Costa (2001, p.90), o professor não pode ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos; não deve apenas refugiar-se nas suas obrigações funcionais, cumprir sua rotina, seus horários e ir embora, abrindo mão do seu papel de educador, que vai além de transmitir conhecimentos, exercendo uma influência positiva sobre os alunos e preparando-os para a vida. Para isso, é imprescindível que o educador seja um líder democrático em sua sala de aula, seja um organizador do tempo, do espaço, das pessoas e dos recursos de aprendizagem, seja um criador de acontecimentos. Em síntese, nessa perspectiva de educação interdimensional “o trabalho do educador é essencialmente ético.

A competência técnica do educador como organizador dos conteúdos, do tempo, do espaço, das pessoas, e dos métodos e recursos pedagógicos é uma atividade ética” (COSTA, 2001, p.107).

Nessa perspectiva de educação integral sob a ótica da formação interdimensional, parece haver um paradoxo à supervalorização dos resultados cada vez mais elevados nos indicadores educacionais, além da cultura de meritocracia, deformando os objetivos educacionais básicos, transferindo para as escolas a lógica da competição das organizações privadas, ocorrentes nas unidades educacionais do Estado. Em sua pesquisa, Benittes (2014, p.18) questiona como o PMGP-ME, centrado na mensuração de resultados, se conecta, ao mesmo tempo, ao Programa de Educação Integral que se propõe oferecer aos jovens uma formação na perspectiva interdimensional. A autora sugere que, a Política de Ensino Médio de Pernambuco ao articular os objetivos do Programa de Modernização da Gestão com os do Programa de Educação Integral, promove a inversão da “prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas” (BENITTES, 2014, p.18). Os professores, que são os responsáveis diretos pela operacionalização da aula, não no sentido de executor cego, mas por ser este o seu trabalho, veem-se numa escola que, ao mesmo tempo em que é orientada para promover uma educação integral atendendo aos princípios da educação interdimensional, é também excessivamente cobrada a alcançar indicadores cada vez mais elevados. Os fatores mensuráveis restringem-se ao cognitivo, deixando de fora

o imponderável dos aspectos afetivo e emocional, dos valores e crenças, por exemplo.

Como poderemos ver no Capítulo 4, a implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias provocou transformações concernentes a um momento de ruptura, quase crise de identidade institucional gerada pela introdução da nova política de ensino em tempo integral, exigindo um movimento de fortalecimento de sua identidade e cultura escolar. Também em sua origem a Escola precisou superar o desafio de se constituir enquanto uma nova escola a partir de outra pré existente, como se pode verificar no capítulo a seguir, onde são abordadas as circunstâncias do surgimento da Escola Severino Farias.

2.

COMEÇANDO UMA HISTÓRIA

A Escola Severino Farias não costumava comemorar o seu aniversário, uma vez que não havia consenso quanto à data da sua criação. Sua história é marcada por uma grande ruptura cuja lembrança era veladamente ignorada. Convencionou-se que o marco inicial da existência da Escola seria o Decreto 3.942 do dia 18 de fevereiro de 1976 publicado no Diário Oficial (D.O.) de 19 de fevereiro de 1976, em que surge a Escola Estadual Severino Farias a partir da red denominação do Colégio Estadual Pio XII, conforme Figura 1, abaixo.



Figura 1 – Decreto 3.942/1976 – Redenomina Escola Estadual Severino Farias
Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 19 de fevereiro de 1976, p.763.

DIÁRIO DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 1879, DE 5 DE JANEIRO DE 1970

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

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

D E C R E T A:

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

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

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

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

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

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

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

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

NILO DE SOUZA COELHO

Roberto de Magalhães Melo

Figura 2 — Decreto 1879 de 05/01/1970. Cria o Colégio Estadual Pio XII.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 06/01/1970, p.86.

2.1 O Colégio Estadual Pio XII

A criação do Colégio Estadual Pio XII foi um fato amplamente divulgado no Diário Oficial do Estado, no início de 1970, tendo como manchete na primeira página do dia 06 de fevereiro de 1970, o título: Novo Colégio em Surubim. Também no Diário Oficial de 17 de março de 1970, podemos encontrar matéria relacionada à oficialização do Colégio Estadual Pio XII, de Surubim, com suas características de funcionamento, conforme os recortes contidos nas Figuras 3 e 4, a seguir:

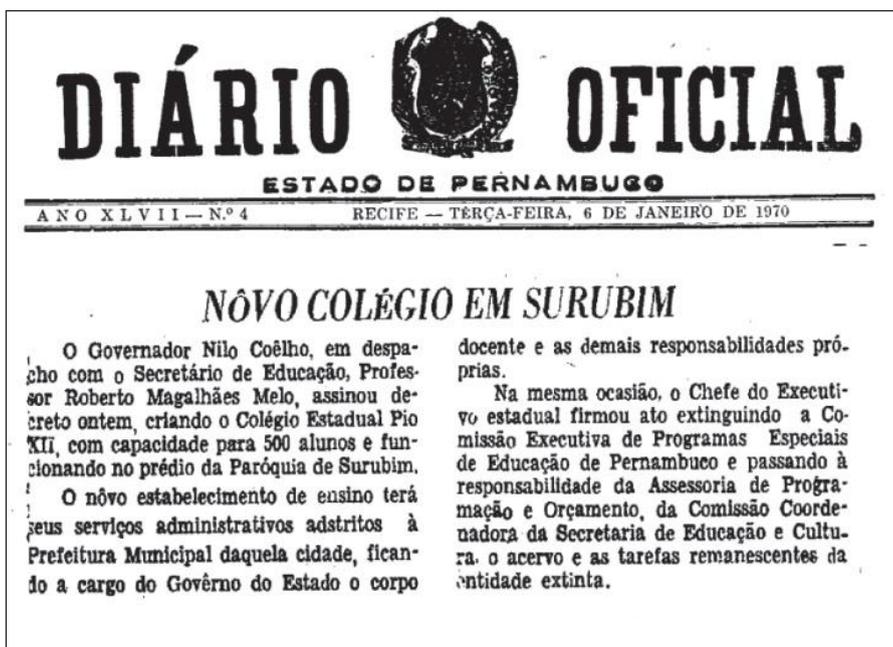


Figura 3 – Matéria de capa do D.O. divulgando a criação do Colégio Estadual Pio XII.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, do dia 06/01/1970.

Diário Oficial

ESTADO DE PERNAMBUCO

ANO XLVII — Nº 62

RECIFE — TERÇA-FEIRA, 17 DE MARÇO DE 1970

SURUBIM RECEBEU NO DOMINGO NOVOS FATÔRES DE PROGRESSO

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

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

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

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

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

Figura 4 – Matéria da capa do D.O. contendo referência à oficialização do Colégio Estadual Pio XII.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 17/03/1970.

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

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

Em alguns artigos do Diário Oficial de Pernambuco, encontramos menção ao referido convênio, como podemos observar na Figura 5, a seguir:

Diário Oficial
ESTADO DE PERNAMBUCO
RECIFE — SABADO, 14 DE MARÇO DE 1970

Governador Inaugura Amanhã Diversas Obras em Surubim

O Governador Nilo Coelho, estará amanhã em Surubim, acompanhado dos Secretários Ovidio Coelho (Fazendas), Antonio Santiago Pessoa (Agricultura), Roberto Maranhão Melo (Educação) e Luis Augusto Fernandes (Coordenação Geral), para um dia repleto de inaugurações de obras, começado pelo Trevo Rodoviário daquela cidade e pelas 100 casas ali construídas mediante acordo com a COHAB-PE.

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

Em convênio celebrado com a Prefeitura, a Secretaria de Transportes e Comunicações aplicou ... cerca de 300 mil nas obras do Trevo Rodoviário, que inaugura a circulação de um ramal para a ligação da PE-5 com o centro urbano, através de um trecho pavimentado, que mudará completamente a vida paróquiana da cidade.

COLEGIO
Cerca de 3 mil estudantes do Curso Secundário serão beneficiados com o funcionamento das novas e modernas instalações do Colégio Pio XII, que foi submetida a reformas pela Prefeitura Municipal, com quem a Secretaria de Educação assinou, recentemente, um convênio para manutenção desses estabelecimentos de ensino dirigido pelos Irmãos Maristas.

A medida visa a ampliação da rede de ensino médio no referido Município.

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

OUTRAS REALIZAÇÕES
As 17,30 horas será encerrada, finalmente a Exposição de Animais — acertada promovido pelo Secretário de Agricultura — Estado, Sociedade dos Criadores de Surubim e Delegacia Regional do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário.

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

Ensino Secundário
Unificado
O Professor Wilson Rodrigues de Lima, Diretor do Departamento de Educação Média, da Secretaria de Educação e Cultura afirmou que a presente ano terão todos os quadros dos diversos matérias os seus respectivos e que a rede de ensino secundário oficial matricará 20.000 alunos, em cerca 73 unidades de ensino, devendo o Estado aplicar a quantia de R\$ 200.000.000,00 em 22.176.000,00 destinados a 20% de verbas destinadas à Educação.

"A unificação dos programas vem dar maior dimensão ao ensino médio de Pernambuco", — continua, "Ao contrário do que se possa pensar, os quadros de nossos escolas são todos mobilizados, desde porque não há competência do Conselho Estadual de Educação, o que tivemos foi verificações quanto às matérias optativas, e, oportunamente, quanto à carga horária de cada disciplina. Para isso, procuramos fazer, por base a realidade de cada escola."

"Talvez sem todos saibam que há, na certa, anualmente, na organização

Figura 5 – Matéria de capa do D.O. contendo referência à assinatura do convênio.
Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 14/03/1970.

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

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

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

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

A insistente referência à cláusula que garantia a direção do Colégio aos Maristas justifica-se pelo fato de o Estado ter

publicado o Ato de nomeação de Célia de Farias Arruda, diretora do Colégio Estadual Pio XII, no Diário Oficial do dia 03 de maio de 1975, coincidentemente data do aniversário natalício da professora nomeada, conforme Figura 6:

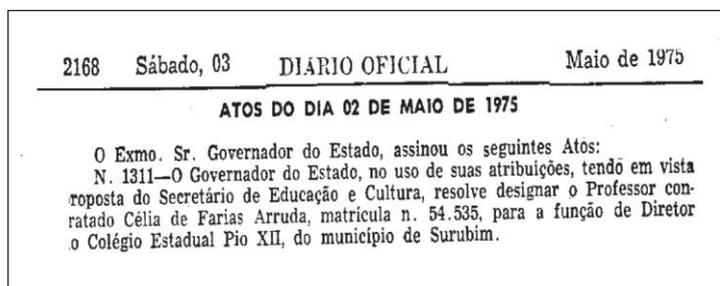


Figura 6 – Ato de Nomeação de Célia de Farias Arruda diretora do Colégio Estadual Pio XII

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 03/05/1975, p.2168.

A nomeação de D. Célia para a direção do Colégio Estadual Pio XII, contrariando o disposto no referido convênio, desencadeou uma série de episódios de luta e resistência da comunidade em favor da permanência dos Irmãos Maristas, que concernem atos de coragem, doação e determinação, pincelados ao longo desse capítulo.

2.2 Uma nova direção

De acordo com Nivaldo (2007, p.24), a vacância do cargo de diretor do Colégio Estadual Pio XII deu-se pela transferência do Ir. Antonio de Araújo Aguiar para o Colégio Marista de Maceió (AL), sendo substituído pelo Ir. José Moreira de Freitas, por designação do Provincial, de acordo com o convênio anteriormente mencionado. Não se tem claro se a transferência do Ir. Antonio fazia parte

da dinâmica normal de remanejamento dos religiosos ou se resultou de motivações especiais, pois as refregas da política municipal acabaram respingando dentro do Colégio Estadual Pio XII na ocasião em que foi rompida, em 1974, a aliança entre as lideranças políticas em Surubim, o Dr. Luiz Gonzaga de Vasconcelos e Mons. Luiz Ferreira Lima. Nas eleições de 1970 os dois fizeram dobradinha no município, o Dr. Gonzaga foi eleito deputado federal e o Monsenhor, deputado estadual. Em 1974, os dois saíram candidatos à Câmara Federal; Gonzaga Vasconcelos elegeu-se deputado federal pela legenda da Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Mons. Ferreira Lima ficou como primeiro suplente de deputado federal por Pernambuco na legenda arenista. Ocupou a cadeira de março a agosto de 1975.

Segundo Nivaldo (2007, p.28), na época “havia a nítida intenção de afastar a influência do Mons. Ferreira Lima junto ao Pio XII, o que não era admitido nem pela Congregação nem pelos seus amigos”. Todavia, a transferência do Ir. Antonio Aguiar foi devidamente comunicada ao Secretário de Educação do Estado, o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima por meio de uma carta do Ir. Antonio Aguiar e de um ofício encaminhado pelo Superior Provincial da Província Marista do Brasil Norte. Neste ofício, transcrito por Nivaldo (2007), temos o seguinte trecho:

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

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

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

A influência da política partidária, no município e no estado, foi também referida pela Professora Célia de Farias Arruda, aqui designada muitas vezes por D. Célia, que nos concedeu duas entrevistas para essa pesquisa, uma no dia 06 de junho de 2016, e outra no dia 26 de junho de 2017¹². Ela comenta:

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

Severino Farias, meu tio, muito ligado a Miguel Arraes, depois entrou Antônio Farias que era filho de Severino Farias, que, inclusive eu fui... foi na época em que ele era prefeito do Recife, que eu fui nomeada diretora da escola. (Entrevista 1 - D. Célia, 2016)

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

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

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

O Colégio era tomado por uma questão política. Não era por falta de eficiência não. Naquele tempo o Colégio estava com 2.100 alunos. A gente tinha três turnos: manhã, tarde e noite.

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

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

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

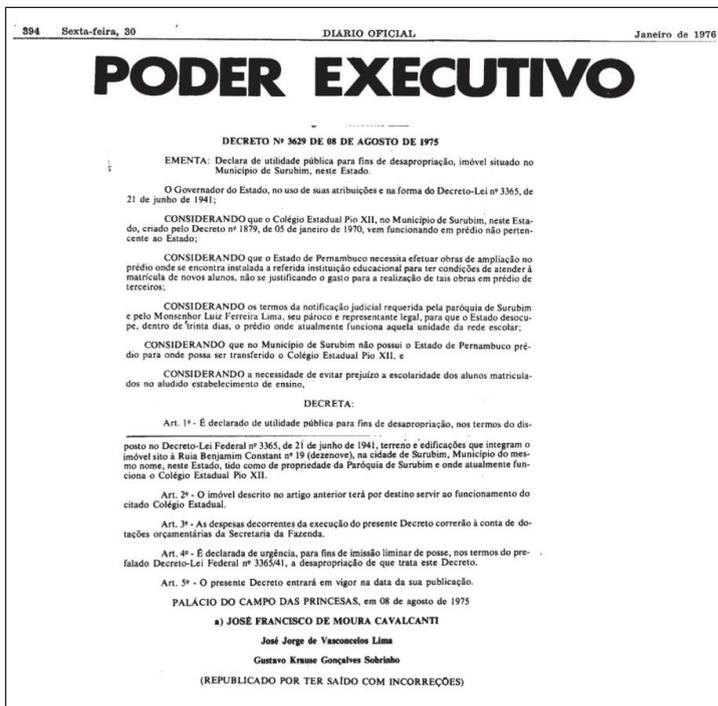


Figura 7 – Decreto Nº 3.629 de 08/08/1975 - Desapropriação do prédio do Pio XII.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 30/08/1976, p.394.

A partir daí, várias ações foram desencadeadas¹³ sem que se chegasse a um consenso. Então, começou-se a vislumbrar a possibilidade de divisão dos alunos, dependendo

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

da vontade dos pais, em duas escolas: o Colégio Estadual Pio XII, a funcionar no prédio cedido pelo município onde estava instalada a Escola Ana Faustina, sob a direção de D. Célia, e o Colégio Pio XII, Marista e privado, que voltaria a funcionar, no próprio prédio, sob a direção do Ir. Moreira. Entrementes, foi publicado o Decreto nº 3.029, de 08 de agosto de 1975, declarando de utilidade pública para fins de desapropriação do imóvel situado no município de Surubim, onde funcionava o Colégio Estadual Pio XII, conforme o recorte contido na Figura 7, na página anterior.

2.3 A desapropriação

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

E eu continuei dando aulas normalmente. No dia seguinte saiu a desapropriação do colégio. Aí eu disse: Não tem mais jeito. Resisti à entrega para a representante da Secretaria de Educação, mas aí então, no terceiro dia chegou o Diário Oficial dizendo que estava desapropriado. Quando eu vi isso aí, eu fui imediatamente a Recife. Não fui por lá, fui por cá. Eu disse: agora, se está desapropriado, não tem mais condição de dar aula. Eu deixei os professores, acho que, em casa. Eu disse: vão pra casa que eu vou estudar esse assunto. E, saí justamente cortando o mato, na Kombi, por aqui a dentro, pra sair lá em Recife, saindo no Buraco do Tatu, e por lá eu descí. Aí eles [os advogados contratados]

disseram o seguinte: se eles desapropriaram o prédio, mas não desapropriaram os móveis então cuidem de, se quiser salvar os móveis, retirar os móveis do prédio antes que eles façam a desapropriação também dos móveis. Eles desapropriaram o imóvel e aí o Dr. Alcides disse: olhe, se existe aquela... eu disse: e onde é que eu vou botar os móveis? Lá na Escola Profissional que está fechada. Aí eu voltei logo. Quando foi de tarde, eu já estava aqui. Por essa hora assim, eu logo mandei reunir todo mundo... eu reuni, aí eu disse assim: quem estiver conosco tome a dianteira e vamos transferir todos os móveis para a escola profissional. E nessa hora todo mundo... meteu a mão e carregou todos os móveis. E aí, eu logo abri um caminho ali por dentro mesmo, porque era cerca de avelóz dos dois lados, aí eu mandei trazer foice e facão, e abri logo um corredor e saí pra lá. E a gente levou tudo em questão de umas três horas ou quatro... todas as carteiras e cadeiras. (Ir. Moreira, 2017).

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

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

Nesse contexto, procedeu-se a divisão dos alunos, em agosto de 1975, conforme opção feita pelos pais. Houve a reorganização das turmas componentes do Colégio Estadual Pio XII, que passou a funcionar, com os professores que já eram contratados pelo Estado, no prédio do Grupo Escolar Ana Faustina, que foi desocupado para este fim, tendo suas turmas com as respectivas professoras do “primário”, sido distribuídas em outras escolas existentes na cidade. Vale aqui ressaltar o sacrifício a que foi submetida a comunidade escolar do então Grupo Escolar Ana Faustina e todo o incômodo de manter a unidade escolar em funcionamento, estando esfacelada em vários locais. Também o Colégio Pio XII, com os professores que quiseram trabalhar para manter os Maristas em Surubim, precisou reorganizar suas turmas com os alunos que optaram por ficar na escola dos Irmãos, tendo que providenciar imediatamente as transferências, antes que fossem levados para o Colégio Estadual, os arquivos e documentos que ainda lá permaneciam.

Tendo sido o prédio desapropriado, porém mantendo-se desocupado, pois ainda tramitavam as questões legais de avaliação de preços e pagamentos, o Colégio Marista Pio XII passou a funcionar na antiga Escola Profissional, um prédio subutilizado, vizinho ao que fora desapropriado. Este espaço foi ampliado e reformado para atender a necessidade de quatorze salas para abrigar as turmas que passaram a compor o antigo Colégio Pio XII, o de antes da assinatura do convênio que o transformou em Colégio Estadual Pio XII e que agora voltava à atividade. A construção de quatro salas de aula e as reformas dos ambientes já existentes na Escola Profissional aconteceu em oito dias, num grande mutirão, a que se refere D. Célia em seu depoi-

mento, na entrevista 1, anteriormente transcrito. Sobre esse mutirão, o Ir. Moreira relata o seguinte:

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

Assim ficaram até o final do ano 1975, os dois Colégios Pio XII, o Estadual e o Marista, funcionando separados, em prédios cedidos por outrem, enquanto se aguardava a resolução dos trâmites legais da desapropriação. Não havendo consenso ou pagamento das quantias avaliadas relativas ao

prédio e terreno desapropriados, também não foi permitida pela justiça a consumação da desapropriação enquanto não houvesse quitação total da ação, não havendo, portanto, ocupação do prédio pelo Colégio Estadual. Esse cenário é mencionado em Nivaldo (2007, p.37), mas também é descrito pelo Ir. Moreira em sua entrevista:

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

No início do ano de 1976, serenando um pouco os ânimos e mantendo a decisão da nomeação de D. Célia para a direção do Colégio Estadual, o governo desistiu de ocupar o Pio XII e passou a providenciar a construção de um novo e moderno prédio para a Escola Estadual. Foi, então, publicado o Decreto nº 3.925 de 31 de dezembro de 1975, revogando o Decreto que determinava a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII de Surubim, conforme recorte do D.O. contido na Figura 8, seguinte:

382 Quinta-feira, 29	DIÁRIO OFICIAL	Janeiro de 1976
<h1 style="margin: 0;">PODER EXECUTIVO</h1>		
DECRETO Nº 3925 DE 31 DE DEZEMBRO DE 1975		
<p>EMENTA: Revoga o Decreto nº 3.629, de 08 de agosto de 1975.</p>		
<p>O Governador do Estado, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 69, inciso II, da Constituição do Estado,</p>		
<p>CONSIDERANDO que a declaração de utilidade pública, para fins de desapropriação, do terreno e edificações que integram o imóvel situado na Rua Benjamin Constant nº 19 (dezemove), na cidade de Surubim, Município do mesmo nome, neste Estado, onde funcionava o Colégio Estadual Pio XII, tinha por finalidade permitir a continuidade do ensino público eficiente e gratuito à população do referido Município;</p>		
<p>CONSIDERANDO que a fixação judicial da importância de Cr\$ 3.000.000,00 (três milhões de cruzeiros), para que o Estado obtivesse a imissão provisória da posse do imóvel desapropriado, obstatou a imediata ocupação do bem;</p>		
<p>CONSIDERANDO que a impossibilidade do uso imediato do imóvel obrigou o Estado a utilizar outro prédio público onde passou a funcionar, provisoriamente, o Colégio Estadual Pio XII;</p>		
<p>CONSIDERANDO, finalmente, que o Estado já tomou as providências necessárias para a construção de um novo prédio que atenderá às necessidades escolares dentro das novas técnicas pedagógicas, importando em custos inferiores ao fixado como indenização pela desapropriação;</p>		
D E C R E T A :		
<p>Art. 1º - Fica revogado o Decreto nº 3629, de 08 de agosto do ano em curso, que considerou de utilidade pública, para fins de desapropriação, o terreno e edificações que integram o imóvel situado na Rua Benjamin Constant nº 19 (dezemove), na cidade de Surubim, neste Estado.</p>		
<p>Art. 2º - A Procuradoria Geral da Fazenda do Estado fica autorizada a requerer a desistência dos procedimentos judiciais propostos com a finalidade de tornar efetiva a desapropriação do imóvel a que se refere o artigo anterior, bem como tomar todas as providências e medidas legais cabíveis que se fizerem necessárias.</p>		
<p>Art. 3º - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.</p>		
<p>Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.</p>		
<p>PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 31 de dezembro de 1975</p> <p>JOSÉ FRANCISCO DE MOURA CAVALCANTI</p> <p>José Jorge de Vasconcelos Lima Gustavo Krause Gonçalves Sobrinho</p>		

Figura 8 – Decreto Nº 3.925 de 31/12/1975 - Revoga a desapropriação do prédio do Colégio Pio XII

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 29/01/1976, p.382.

A partir de então, o Colégio Marista Pio XII seguiu sua história, voltando ao seu ambiente, como contou o Ir. Moreira no depoimento anteriormente transcrito, sendo hoje

uma importante instituição filantrópica de ensino fundamental e médio no município. O Ir. Moreira, hoje (em 2018) aposentado, vive na residência dos Irmãos Maristas de Surubim, depois de ter atuado em muitos outros colégios maristas, e desenvolve trabalhos na comunidade mantendo sempre contato com os alunos¹⁴. O Colégio Estadual Pio XII permaneceu ocupando as dependências do Grupo Escolar Ana Faustina durante todo o ano de 1976, já com a nova denominação de Escola Estadual Severino Farias, até abril de 1977, quando passou a ocupar o novo prédio, com novas e amplas instalações, construído especialmente para garantir que D. Célia permanecesse na direção da Escola.

Para a Escola Estadual Severino Farias este foi deveras um momento de gênese, de real surgimento de uma nova escola, com um novo nome, novo prédio, nova proposta pedagógica, mesmo que legalmente tenha sido a continuidade do Colégio Estadual Pio XII. Foi o momento de construção de uma nova identidade, sob o comando de D. Célia, mas com a vigorosa ajuda dos professores, especialmente a de José Belarmino da Silva, exímio professor de matemática e grande colaborador e a do Prof. Luiz Gonçalves de Farias

14 POST ESCRIPUM: Conversei com Ir. Moreira hoje, 25 de janeiro de 2019, na residência Marista de Surubim, para me despedir e lhe entregar, de lembrança, uma cópia em vídeo da entrevista que fizemos. Ele foi transferido para Aracati, no Ceará, e, ao ver-me, foi logo dizendo que “religioso é assim, um dia num canto, outro dia noutro canto; vai para onde Deus o mandar”. Agradei novamente sua atenção e generosidade em conceder-me tão importante e minuciosa entrevista e ele, ao ser perguntado, confidenciou-me que aquela foi uma das poucas vezes, certamente a primeira em 42 anos, em que falou tanto e tão detalhadamente sobre o episódio da desapropriação e divisão do Colégio Estadual Pio XII. Lembrou que tinha se encontrado com D. Célia, há poucos meses, lá no Auditório da Escola Severino Farias, durante um evento e amigavelmente lhe apertou a mão confraternizando-se com ela. Disse-lhe, num lance de gracejo e aparente paradoxo, que era “cofundador” daquela obra, pois sua resistência obrigou o Estado a construir, na época, aquele grande, moderno e imponente prédio. Registro ainda o comentário que ele me autorizou a transmitir a D. Célia, dizendo ter sido ela muito digna em todo o processo e desfecho do emblemático episódio que culminou no surgimento da Escola Severino Farias.

(hoje, Pe. Luiz). Este, trazendo a experiência do exercício da direção do Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, em João Alfredo, além de um forte espírito de liderança, pode auxiliar significativamente, na função de supervisor, a difícil tarefa de construir, na prática, com os direcionamentos e atitudes escolares cotidianas, o projeto político pedagógico da nova escola.

3.

ESCOLA SEVERINO FARIAS: IDENTIDADE “ESTADUAL”

A Escola Severino Farias foi dirigida por D. Célia durante quinze anos, tendo como vice-diretora a Profa. Ana Maria de Souza Miranda. Como anteriormente anunciado, foi redenominada, pelo Decreto nº 3.942, de 18 de fevereiro de 1976, como Escola Estadual Severino Farias, primeira denominação da atual EREM Severino Farias, uma escola de ensino médio, das mais importantes de Surubim, como também de toda a Regional. Daí, a razão pela qual consideramos (ainda que inadequadamente, no aspecto legal) a red denominação como um marco de origem da Escola Severino Farias.

O nome da Escola é uma homenagem ao industrial e agropecuarista Severino Barbosa de Farias, um dos líderes políticos da região, nas décadas de 50 e 60, e pai do ex-senador Antônio Farias, importante político surubinense.

A Escola Severino Farias tem como símbolos o Hino, o Escudo e a Bandeira. O Hino, abaixo transcrito, tem letra de Maria José L. Carneiro e música de Lenira Pinto.

HINO À ESCOLA SEVERINO FARIAS

Letra: Maria José de Lima Carneiro

Música: Lenira Pinto Ribeiro

Caminheiros em busca da luz
Da instrução, do amor, do saber,
Somos nós a semente, o futuro,
Aprendendo a lutar, a vencer.

**Teu passado de lenda e coragem
O teu povo, esta Escola a vibrar
De heroísmo, de força e de fé
Surubim és a fonte a jorrar.**

Enfrentando cerrados medonhos
O vaqueiro em silente aboiar
Tem na alma o sentir da criança
E o amor deste povo a cantar.

Debruçados no ontem da vida
Expressamos real gratidão
Ao lembrar o patrono querido
Grande exemplo de amigo e irmão.

Em sua entrevista, D. Célia faz referência ao hino:

Lembro que tinha uma loja, em Recife. Foi lá que eu descobri a pessoa que fez a música do hino da escola: Lenira Moraes. E quem fez a letra foi uma pessoa daqui de Lagoa Nova. Não eram pessoas conhecidas. [...] Foi através da

pessoa da Secretaria de Educação que indicaram a musicista. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

O Escudo, cuja figura encontra-se a seguir, foi idealizado pelo arquiteto Ernesto Vilaça, e, passou a ser utilizado a partir de 1977, tendo, hoje, a adequação do nome da Escola.



Figura 9 - Escudo da Escola (1977).

A parte superior do emblema é azul, de forma arredondada, representa a luz do saber sendo derramado sobre o livro, instrumento do estudo e do trabalho no ambiente escolar. Os dois losangos amarelos, representam o livro, irradiando para as mentes juvenis o conhecimento acumulado no decorrer da história humana. A bandeira é composta por três barras horizontais: uma branca que contém o escudo, uma verde, lisa, e outra azul contendo as iniciais da Escola na cor amarela.

A identidade da Escola Severino Farias como Escola Estadual (como é conhecida na comunidade) firmou-se em 1977 com a mudança e inauguração do novo prédio, que foi construído na gestão do governador Dr. José Francisco de Moura Cavalcanti, sendo Secretário de Educação o Dr. José Jorge de Vasconcelos Lima.

D. Célia comenta frequentemente que a mudança para o novo prédio aconteceu numa segunda feira após a Páscoa, portanto, provavelmente no dia 11 de abril de 1977, mesmo antes da sua inauguração, que ocorreu em 28 de agosto de 1977, com a presença do Governador do Estado Moura Cavalcanti e demais autoridades. Abaixo, temos a transcrição, feita por D. Célia, a partir de uma fita cassete contendo o áudio do discurso proferido pelo Governador, na ocasião.

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

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

Surubim, para mim, é o Surubim da Vaquejada, é o Surubim dos homens forjados na luta do campo, enfrentando o dia-a-dia a batalha nas fazendas. Surubim, para mim, é o Surubim do homem de classe média, é o Surubim do homem do agreste, e eu me identifico com ele porque sei, que eu sinto, dos meus anseios e inquietações são iguais a desses homens. Nós somos um povo, que não consegui-

mos ser rico para ter medo de perder o que tinha, nem somos tão pobres para nos curvamos e pedir a alguém alguma coisa.

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

O riso do rico tem que ter um pouco da lágrima do pobre. E a lágrima do pobre tem que ter muito riso do rico. Eu não posso esperar que os homens da minha terra continuem esperando dia-a-dia por um pequeno financiamento de Banco, vencer a duplicata, e ele passar a noite acordado. Eu tenho que dar oportunidade para que ele produza mais e possa ganhar com mais certeza e mais tranquilidade. E é por isso, que sofro cada instante, sofro por ter muito que fazer e pouca oportunidade de fazer o muito que o povo espera. Mas, se o povo espera o muito, a consciência de um povo torna-se realidade a cada instante, em cada estrada que abrimos, sentimos novas esperanças. Em cada escola que plantamos, sentimos um renascer de crença, em cada conjunto habitacional que se levanta no Estado, sentimos que há oportunidade para os que nunca tiveram nada, e se, assim Pernambuco for de pedra em pedra botando a 'relevância' de sua confiança, misturada com as lágrimas de seus sofrimentos, e com a certeza de sua coragem, Pernambuco será a grande nação com a qual sonhamos, o grande Estado que desejamos. A vocês todos, a certeza de que não esquecerei nunca esta terra e esta gente. A vocês, me pren-

dem a semelhança, a lembrança da região e da gente e da nossa formação, também sou como a maioria dos senhores, homens do campo, e isso me faz sofrer e me faz ser feliz porque ninguém é mais altivo, ninguém é mais digno de que o homem do campo. Nos encontraremos no futuro de Pernambuco, que há de ser indiscutivelmente uma grande escola e uma grande demonstração. (Transcrito a partir da gravação em fita cassete, 1977).

O novo prédio, um projeto de construção de Anselmo Luiz Campello, contava inicialmente com oito salas de aula, quatro salas ambiente equipadas para as disciplinas de Práticas Comerciais, Práticas Industriais, Práticas Integradas do Lar e Práticas Comerciais, uma sala de Ciências, uma sala de Arte e Desenho, um Gabinete Odontológico, uma Sala de Professores, uma Sala de Orientação Educacional, uma Biblioteca, um Almoxarifado, uma Cantina, uma Secretaria, uma Diretoria, 16 (dezesseis) Sanitários. Em 1978, foram construídas mais quatro salas de aulas com recursos do Governo Estadual, e, em 1980, a quadra de esportes foi ampliada com recursos obtidos através de campanhas na escola. Em 08 de março de 1993, foi reinaugurada a antiga Quadra de Esportes Antônio Farias Filho, agora ampliada e coberta, e com a designação Ginásio de Esportes Geraldo da Mota Barbosa.

Atualmente, no que tange à estrutura física, a escola dispõe de 16 (dezesseis) salas de aula, uma biblioteca, um auditório Prof. Naércio Pessoa, uma área coberta, uma secretaria, uma sala dos professores, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para Rádio Escolar, uma sala para o núcleo administrativo e mecanografia, um laboratório de informática, um laboratório de Biologia e

Química, um laboratório de Física e Matemática, um Museu de Ciências Prof. Laércio Cunha, uma sala de educação física, um refeitório, uma cozinha, uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), uma sala do Grêmio Estudantil, uma sala para instrumentos da banda marcial, uma cantina, 16 (dezesesseis) banheiros, uma despensa, área livre, muro cercando toda a área da escola e uma quadra coberta.

Abaixo, nas figuras 10 a 13, temos fotos do prédio da Escola Severino Farias, cuja estrutura arquitetônica, especialmente na parte interna, manteve-se inalterada desde a construção.



Figura 10 – Pórtico de Entrada da Escola (foto Lúcia Farias, 2017)



Figura 11 – Parte interna – entrada esquerda (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 12 – Parte interna – entrada direita (Foto Lúcia Farias 2017)



Figura 13 – Parte interna – salas de aula (Foto Lúcia Farias 2017)

3.1 Breve histórico¹⁵

As características arquitetônicas do prédio da Escola Estadual e a riqueza e variedade de equipamentos recebidos na inauguração, demonstram a influência tecnicista que definiu seu projeto inicial, onde o interesse imediato era de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, reafirmando a ordem social vigente, o sistema capitalista, articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Esta tendência está clara também no currículo implantado. O ensino profissionalizante estava previsto na Lei da Reforma do Ensino 5692/71, que trazia em sua “grade curricular” as disciplinas: Práticas agrícolas, Práticas comerciais, Práticas Integradas para o lar e Práticas industriais. Em 1978, foi implantado o Curso Habilitação Básica em Comércio, segundo o Parecer 76 / 75. Apesar de a tendência tecnicista ocorrer no nível oficial, não parece claro que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. Ao longo de sua história, a Escola Severino Farias tem procurado superar a tendência tradicional, valorizando a ação pedagógica inserida na prática social concreta.

A Escola funcionava com os cursos ditos de 1º e 2º graus, o que hoje corresponde ao ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, e ensino médio. Também funcionava a turma do Supletivo, para adultos, com a professora Elzi Bezerra de Melo. O curso de formação para Magistério começou a funcionar em 1986 e foi considerado um diferencial no percurso pedagógico da Escola. D. Célia diz sempre ter sido seu sonho implantar o curso Magistério na Escola, e que lhe deu muito “trabalho” para conseguir, conforme depoimento a seguir:

15 Texto atualizado e ampliado, com base no PPP 2016 da Escola Severino Farias.

Uma das coisas que marcou, me marcou e marcou o pessoal, foi a implantação do curso de magistério. Porque só havia o curso de magistério particular, no Colégio do Amparo, e deu muito trabalho [...] Então havia muita má vontade, inclusive dos políticos, que o outro lado também procurava fazer com que outra escola não implantasse o curso de magistério para não prejudicar. E eu... fui lutando, lutando, até que um dia, a gente conseguiu. O deputado Gonzaga era aliado das irmãs do Amparo, era quem tinha o curso de magistério, sempre elas iam atrás dele, e ele conseguia que não liberasse esse curso de magistério, mas até que enfim... (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Atualmente, a Escola oferece apenas a modalidade ensino médio, mas já funcionou com 1º grau de 1a a 4a séries (atual ensino fundamental 1a fase) desde o início até 2003, Pré Escolar a partir de 1990, Turma de Deficientes Auditivos (DA) de 1987 até 2014 e EJA fundamental até 2010. O ensino fundamental 2a fase, de 6º ao 9º ano (equivalente à 5a a 8a séries) funcionou até 2011. A Escola atuou com 2º grau (atual ensino médio) desde sua fundação, oferecendo o científico até 1977, Habilitação Básica em Comércio, de 1978 a 1990, Estudos Gerais a partir de 1989 e Projeto Avançar (2002). O curso de formação para Magistério funcionou de 1986 até 1999 e em 2000 foi implantado o Curso Normal Médio até 2012. No período de 2000 a 2004, funcionou como Agência Formadora (AGF) do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)¹⁶, atuando em parceria com, pelo menos, dez mu-

16 PROFORMAÇÃO – um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, Estado e Municípios. Este Programa destinava-se aos professores que não possuíam a habilitação mínima legalmente exigida e lecionavam nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

nicípios da região do Vale do Capibaribe na formação de professores de educação infantil e primeira fase do ensino fundamental. Como Agência Formadora do PROFORMAÇÃO, a Escola Severino Farias fortaleceu sua vocação para formar e habilitar professores, assim como, para nuclear e irradiar projetos e processos educacionais inovadores. Além disso, funcionou de 2014 a 2016 a EJA ensino médio, no turno noturno, visando atender os estudantes fora de faixa etária e que necessitam trabalhar durante o dia.

Na área de Esportes, desenvolveu, ao longo de sua história, atividades voltadas principalmente às modalidades de Handebol e Futsal, tendo importantes conquistas nos Jogos Escolares de Pernambuco, em fases municipal e regional. Como marca da influência de D. Célia na Escola Severino Farias, está o amor à arte e ao esporte. Ela comenta o seguinte, sobre a importância dos esportes para a Escola:

Outra coisa que marcou foram os jogos, a parte esportiva. A parte esportiva era muito interessante, naquela época. Havia muito interesse dos alunos. A gente fazia abertura de jogos, fazia encerramento, fazia entrega de medalhas no Sport, convidando as pessoas de destaque da cidade para entregar as medalhas. Foi uma coisa que marcou muito a escola. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

Em sua trajetória, a Escola Severino Farias desenvolveu importantes atividades artístico-culturais, destacando-se o Grupo de Dança SÓ'RISO (fundado em 1989), sendo competente e habilidosamente coordenado pela professora Rizonete Alencar, que com amor e dedicação, desenvolveu um trabalho ímpar voltado à dança como arte e expressão de vida, realizando belíssimas apresentações nas memoráveis

festas juninas e do folclore, na Escola e fora dela. Citam-se ainda o Grupo de Teatro GRUTESF, Centro Cultural Elzi Bezerra de Melo (fundado em 1994), e, desde 2001 aos dias atuais (2019), o Coral Severino Farias¹⁷, tendo a liderança e coordenação de D. Célia e sob a regência de Flávio Diunizio. Este Coral tem realizado, no decorrer do tempo, a grande tarefa de descobrir e desenvolver talentos realizando a educação musical, mas principalmente, promover a inclusão social de alunos e ex-alunos cegos, que encontram no Coral grande motivação para a convivência fraterna e socialização dentro e fora da comunidade escolar.

3.2 Educação Especial

A Escola Severino Farias, funcionou com turmas especiais de estudantes com deficiência auditivos (DA) a partir de 1987, trabalhando inicialmente a professora Veralúcia Almeida Gomes e logo após, a professora Maricelma Leal de Brito. Em seguida, as professoras Maria do Carmo e Adevanda Costa desenvolveram um trabalho de intérprete, para os alunos que já estavam inseridos em turmas regulares, como também, as professoras Lydia Gomes, Severina Cristina e Maria José dos Anjos, assumiram turmas de DA, ensino fundamental primeira fase. Convém ressaltar a facilidade de convivência dos alunos surdos e ouvintes na Escola, em total integração nas atividades escolares de estudo e socialização.

A educação especial¹⁸ na Escola Severino Farias assumiu um papel cada vez mais importante na formação dos estu-

¹⁷ Sobre a história do Coral e suas contribuições para a socialização dos alunos cegos integrantes do grupo, consultar Silva (Org.), 2018.

¹⁸ Sobre a história da educação especial na Escola Severino Farias, consultar Silva (Org.), 2018.

dantes. Em 1999, estando na direção da Escola a professora Nelma Farias, os alunos do Normal Médio realizaram uma pesquisa de campo, sob a dedicada orientação das professoras Lenilda Campos e Adevanda Costa, detectando inúmeras pessoas com deficiência visual que estavam excluídas do convívio escolar. Assim, com o argumento de o processo educativo alcançar integralmente as pessoas, conseguiu junto à GRE e Secretaria de Educação, autorização para funcionamento, em 2001, da primeira turma de estudantes com deficiência visual (D.V.), sob a regência da professora Janzely Jerônimo (*in memorian*), substituída, depois, pela professora Arleide Santos. Há estudantes cegos que começaram a estudar na escola desde o fundamental até o ensino médio, no Programa Travessia, e ainda hoje participam de atividades do Coral.

Com a implantação do Programa de Educação Integral na Escola, ocorrida em 2010, o atendimento educacional restringiu-se aos estudantes de ensino médio, o que limitou a continuidade do forte trabalho de educação especial, pois toda a estrutura montada para o atendimento aos estudantes surdos e cegos ou de baixa visão foi transferida para a Escola Maria Cecília Barbosa Leal. Esse cenário foi apontado pelos professores, segundo Silva (2017, p.107), como uma das “perdas” da Escola ao ser transformada em Escola de Referência. Sobre este fato e a educação especial na Escola, D. Célia faz os seguintes comentários:

Eu vejo dois lados na implantação. Eu fiquei muito abalada com a implantação desse curso integral. Porque, a escola, antes do programa integral tinha a educação especial que foi uma coisa que marcou muito a escola. Inclusive, se você pegar alguns depoimentos dos alunos deficientes, você vê a alegria desses meninos. Eles se consideram felizes e sempre

eles falam na escola Severino Farias, em Nelma, que era diretora, na época, que fez uma pesquisa na cidade, pra saber se havia cegos, não é? Começou com auditivos, depois, a escola tinha dois cursos na educação especial: os deficientes auditivos e os deficientes visuais. Isso foi bacana. Eu acho que levantou muito a escola. Foi muito importante. É uma pena que, com a implantação do programa integral, a escola perdeu o curso de línguas e perdeu também o ensino da educação especial. E foi uma lástima, eu considerei. “Ah, meu Deus do céu, se pudesse voltar tudinho, era tão bom!!” Mas foi bom. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

Esse Coral tem uma história de perseverança e amor à arte, conduzida, desde 2001, pela primeira diretora, D. Célia, em um trabalho voluntário de estímulo da cultura musical. Vemos, nas figuras 14 e 15, abaixo, apresentações da banda e do Coral, atividades coordenadas por D. Célia.



Figura 14 - Integrantes da Banda juntamente com D. Célia animando o carnaval na Escola (2013).

Fonte: Acervo da Escola, 2013./



Figura 15 - Apresentação do Coral ESF no Auditório da Escola, por ocasião das comemorações dos 100 anos de Luiz Gonzaga, estando presente o então Secretário de Educação Anderson Gomes.

Fonte: Acervo da Escola, 2012.

Sobre o Coral, D. Célia faz longos comentários, em suas entrevistas, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Eu faço tudo pra esse coral não se acabar. A dificuldade é muito grande para os meninos se motivarem e participarem do coral. Fiquei admirada num dos últimos ensaios com a agilidade dos meninos em aprenderem a música “que nem jiló”.[...] agora o que é que a gente pode fazer? Eu queria conversar com os meninos do Grêmio pra ver se o Grêmio fazia alguma coisa. É uma pena acabar. Existe há 16 anos, desde o dia 6 de junho de 2001.

Sobre o Programa Integral, interferiu assim: o horário do ensaio só pode ser naquele horário. Como é integral, eles

tem que ir pra sala de aula. O ensaio é de meio dia, e quando toca de uma hora pra reiniciar a aula, eles tem que ir pra sala, e eu tenho que mandar, não é?

São dois ensaios por semana, nas segundas e terças, nos dias integrais. Eu sei que o coral cresceu muito. Fez muito sucesso por aí afora. Era Gravatá, era Afogados da Inga-zeira, era Garanhuns... e hoje o coral está muito parado. Basta dizer que neste ano de 2017 a gente não conseguiu fazer nenhuma apresentação. Porque o coral está sem repertório. Quando não era integral, tinha mais sucesso. O ensaio era mais tempo... Não pode prejudicar o estudo dos meninos. A gente tinha até grupo de flautas na escola. E era um grupo bacana. Tanto o repertório como traba- lho dos meninos. Inclusive, uma das coisas que deixou o grupo de deficientes visuais muito feliz. De vez em quan- do Doroti, que é mãe de um dos deficientes, me diz: Dona Célia, cadê as flautas? E eu consegui, sem interferência da escola, por fora, instrumento bacana de sopro, de flauta doce. Eu tenho umas 25 flautas doce e não tem o grupo. Eu ultimamente tenho pensado muito em falar com Flá- vio, mas é um problema. O problema da escola, na escola pública, é falta de verba pra gente fazer as coisas também. Porque a gente não vai querer que o professor que gos- ta de música, que sabe música, vá trabalhar de graça na escola pública. Para eu conseguir gratificar, pagar não, o professor, eu tenho que solicitar dos meus amigos, dos meus amigos do meu tempo em que era diretora, ajuda. Estou doida pra ver se consigo despertar alguma coisa em relação ao grupo de flautas. A Secretaria podia fazer algu- ma coisa, o governo, os políticos, não era não?

Toda vida gostei muito de música. Quando era do curso ginásial comecei até a estudar piano, depois parei. Eu sou apaixonada por música. Banda marcial, também. Eu tenho a maior pena, queria muito que se fizesse alguma coisa pra ver se esse coral não se acabava. Quando cheguei na escola como voluntária, tive vontade de ter um coral porque a música é uma coisa muito bacana. Agora, interessante é que os meninos não se motivam. Não sei o porquê. O coral já teve época com 25 alunos, hoje só tem 13, com o maior sacrifício, na marra. E é porque a gente tem 4 ex-alunos deficientes visuais e todos 4 participam do coral. Eles são a base do coral. Quando eles não vão, o professor nem tem vontade de ensaiar. E ficam reclamando quando não tem ensaio. No começo, eles tinham vontade, ficavam escutando os ensaios e pensando: ô meu Deus, será que eu não vou ter vez? Aí a professora me contava, sabe? Aí eu dizia: vamos fazer alguma coisa, Flávio. A sala de aula deles, dos cegos... eu ensaiava na biblioteca, aí eles escutavam e ficavam com aquela vontade. Aí um dia, a professora faltou, Janzely, que já morreu, aí eu peguei o sonzinho e fui pra sala deles. Eu botei um CD e fiquei cantando com eles, aí eu fiquei entusiasmada como eles eram entoados, como eles tinham vontade. Aí hoje tem três até com curso superior. Isso tudo foi fruto do trabalho da escola. Clara tem gestão ambiental e o irmão dela Edvando. Cláudia tem o curso de Letras. E Fabiana tem a maior vontade, mas tem muita dificuldade. Não tenho nem coragem de acabar com o coral também por conta desses meninos. Que eu fico com pena. Eles ficam muito isolados. Eles ficam perguntando: não tem ensaio não, Dona Célia? Eles, assim, saem de casa pra conviver com outras pessoas, e pra cantar, que eles gostam. (Entrevista 2 – D. Célia, 2017).

Além do forte trabalho voltado à inclusão dos estudantes com deficiência visual e auditiva, a Escola Severino Farias destacou-se, especialmente na década de 1990, pelo evidente viés de educação ambiental assumido na implementação do seu currículo escolar. A próxima seção aborda alguns dos mais importantes projetos desenvolvidos, descrevendo alguns aspectos históricos e pedagógicos a eles concernentes.

3.3 Projetos de Educação Ambiental

Na construção e desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a Escola Severino Farias procurou desenvolver o tema transversal Meio Ambiente em todo o currículo escolar realizando projetos interdisciplinares de educação ambiental, sempre contando com a parceria de organizações não governamentais e órgãos do governo municipal ou estadual, como também de Universidades, a fim de desenvolver a sensibilidade, a ética e o respeito nas relações interpessoais e com a natureza.

Neste memorial historiamos os principais esforços, realizações e conquistas dos professores e gestores da Escola Severino Farias sem nos aprofundar em análises sobre os desafios e dificuldades enfrentadas, não negando, porém, as suas ocorrências. A educação ambiental implica, especialmente na comunidade diversa e heterogênea da escola, uma difícil internalização de novas posturas em relação à vida e ao ambiente, além do investimento em tempo, esforço, estudos e recursos financeiros para sua implementação.

3.3.1 A Natureza está em nossas mãos

Dentre os projetos de educação ambiental desenvolvidos pela Escola Severino Farias destaca-se o projeto *A Natureza está em Nossas Mãos*, que funcionou como “guarda-chuva” de outros tantos projetos, visando à formação de uma consciência ambientalista em toda a comunidade escolar. Para o desenvolvimento desse trabalho, a Escola contou com a relevante parceria da Coordenadoria de Ensino de Ciência do Nordeste (CECINE), por meio do Setor de educação ambiental, então coordenado por Stella Maria do Nascimento. É oportuno ressaltar, neste caso, o protagonismo e pioneirismo da Escola Severino Farias em desenvolver projetos escolares e de conhecimentos voltados aos temas de fundamental importância para a formação humana. Entrementes, não havia uma determinação oficial de inclusão da educação ambiental no currículo escolar, porém, sensibilizada com as questões ambientais e por uma feliz circunstância de conhecimento pessoal, a Escola Severino Farias conseguiu, independentemente da intermediação da Gerência Regional ou da própria Secretaria de Educação, articular a citada parceria.

Assim, as professoras Célia Arruda e Lúcia Farias, que conheciam Yara, irmã



Figura 16: Logomarca do Projeto A Natureza está em Nossas Mãos, 1990. Fonte: Acervo do Museu da Escola Severino Farias (2018).

de Itacy, professora numa escola em Recife que desenvolvia um trabalho de educação ambiental assessorado pela CECINE, buscaram contato para também estabelecer esta parceria que resultou em profícuo trabalho, uma vez que na Escola já se havia iniciado um movimento de alerta e discussões sobre temas ambientais como água e lixo, com palestras e visitas ao lixão da cidade e à estação de tratamento de água de Pedra Fina, desde 1988.

De acordo com o relatório datado em 02 de julho de 1993, de atividades do Projeto *A Natureza está em nossas mãos*, cuja logomarca encontra-se na Figura 16, a Escola Estadual Severino Farias (denominação na época), desenvolveu uma campanha de educação ambiental, no início de 1990, o que se tornou posteriormente no Projeto *A Natureza está em nossas mãos*. Objetivando corresponder às expectativas da comunidade, o Projeto buscava promover uma educação integral informando e formando o cidadão capaz de interferir na sua realidade. Além disso, a diretora Célia Arruda e professores sentiram-se estimulados pela orientação do Departamento Regional de Educação (DERE, hoje GRE) do Vale do Capibaribe na III Reunião de Ciências (maio/1990), para a promoção de tal campanha que incluía atividades curriculares por área de conhecimento, como palestras, excursões, maratona do saber abordando item da Constituição que trata do meio ambiente, pesquisa sobre erosão do solo, concursos de redação, poesias e desenho, como também atividades interdisciplinares como passeata ecológica, concurso Minha sala – Meu jardim, plantio de árvores, elaboração de jornal escolar Folha Verde, gincana ecológica, utilização de fitas de vídeo que abordassem questões ecológicas. A comemoração da Semana do meio ambiente do ano de 1990 constituiu-se no ponto de partida

para o desencadeamento de ações articuladas e contínuas dentro das várias disciplinas, no sentido de incrementar o estudo do meio ambiente em todo o currículo escolar.

A realização da I Passeata Ecológica em 08 de junho de 1990, contando com a entusiasmada participação de estudantes e professores não apenas da Escola Severino Farias, mas também de outras escolas estaduais, municipais e particulares de Surubim, constituiu-se no movimento detonador do projeto *A natureza está em nossas mãos*, extrapolando os muros da Escola, integrando outras instituições e unidades escolares do município. As passeatas ecológicas passaram a fazer parte do calendário anual da Escola, contemplando, a cada ano, um tema estudado pelos estudantes e professores e que geralmente resultava em uma reivindicação ao poder público, como, por exemplo: a construção da composteira, do aterro sanitário, a elaboração da Agenda 21 Local, dentre outros. Continuaram a acontecer sempre na semana do meio ambiente, mesmo após a vigência do projeto *A natureza está em nossas mãos*. Foram realizadas dezoito passeatas ecológicas ao longo de quase vinte anos; não tendo ocorrido em 2008, a última aconteceu no ano de 2009.

O jornalzinho escolar Folha Verde era um informativo voltado aos temas ecológicos, abordando especialmente as atividades do projeto *A natureza está em nossas mãos*. A primeira página era sempre escrita pelo querido e saudoso professor Naércio Pessoa, exímio orador e professor de português. O Folha Verde era confeccionado utilizando-se o mimeógrafo elétrico, a óleo, considerado um avanço apesar de existir na Escola desde a época de sua construção e recebimento dos equipamentos. O mimeógrafo a óleo permitia a reprodução de um grande número de cópias, di-

ferentemente do mimeógrafo a álcool, onde era utilizado o stencil a álcool, cuja capacidade de reprodução era bem pequena; logo “as letras se apagavam” à medida em que era usado. Foram produzidas nove edições do jornal Folha Verde, sendo sete edições de agosto a julho de 1990 e duas edições em 1996. A Figura 17 traz uma foto da primeira página do primeiro exemplar do jornal escolar.

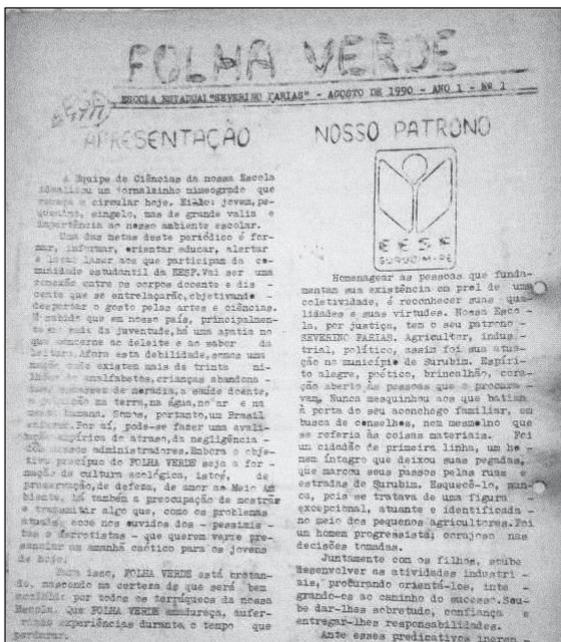


Figura 17: Capa da primeira edição do jornal escolar Folha Verde (1990).

Fonte: Acervo do Museu da Escola Severino Farias, 2018.

A partir de julho de 1990, a Escola passou a contar com o apoio do *Programa de Educação Ambiental nas várias áreas do conhecimento e graus de ensino*, do convênio CECINE/IBAMA, definindo como objetivo a formação de uma consciência ambientalista em toda a comunidade escolar, através do conhecimento do ecossistema local e do

estudo do meio ambiente em todo o currículo escolar. É oportuno esclarecer que o referido Programa foi ampliado com a inclusão, articulada pelo DERE (atual GRE), de várias escolas de outros municípios da jurisdição do Vale do Capibaribe, a depender do interesse da escola em se integrar ao Programa.

Certos de que só discute com propriedade as questões do meio ambiente quando se parte do conhecimento da realidade mais próxima, a Escola Severino Farias iniciou, em 1990, sob a coordenação da Profa. Hilma Saraiva, um levantamento histórico do município de Surubim. Foram realizadas, dentre outras atividades, a pesquisa *Surubim Ontem*, por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas às pessoas idosas residentes em Surubim há mais de 40 anos e coleta de fotografias antigas.

Em 1991, algumas turmas de alunos realizaram um reconhecimento histórico geográfico ambiental do município de Surubim, mediante pesquisas, visitas, entrevistas, discussões e reflexões críticas sobre a realidade ambiental. Foram abordados, dentre outros, os seguintes temas: aspectos geográficos do município, o homem modifica o meio, o problema do lixo em Surubim, considerando inclusive as questões do lixo hospitalar e do lixo da zona rural, mapeando os focos de acúmulo de lixo existentes na zona urbana. Estes dados foram utilizados na elaboração do vídeo documentário *Realidade ambiental de Surubim*, que foi produzido com recursos da escola e ajuda do DERE, CECINE e professores. Vale aqui ressaltar as imagens impactantes tomadas para o documentário, com o devido cuidado de guardar o anonimato, de famílias vivendo no e do lixo e crianças junto aos porcos catando recicláveis e alimentos no lixão da cidade, na época, localizado por trás do mata-

douro, muito próximo à zona urbana, refletindo cenas que, nem estudantes nem os próprios professores imaginavam serem possíveis, na época, no município de Surubim.

Ainda em 1991, a Escola Estadual Severino Farias realizou vários contatos institucionais e articulações com segmentos da sociedade surubinense, para viabilizar a construção da proposta: *Resíduos sólidos: problemas, soluções e implicações na qualidade de vida, especialmente das crianças no município de Surubim* apresentada, no mesmo ano, no I Seminário Município-criança-ambiente, promovido pela CECINE, UNICEF E IBAMA. Esse trabalho de educação ambiental liderado pela Escola Severino Farias e realizado no município de Surubim com a parceria, CECINE/UNICEF denominado *Município – Criança – Ambiente*, foi citado na publicação da UNICEF “Criança e Educação Ambiental – duas experiências brasileiras”, em 1994. Além disso, a Escola Severino Farias, enquanto instituição social, manteve contatos com a CECINE, UNICEF, IBAMA, CPRH e Secretarias municipais, a fim de viabilizar a construção de uma composteira em Surubim, solicitada pelos alunos durante a Passeata Ecológica de 1991 e discutida na Proposta Município-criança-ambiente. Teve, como resultado, o compromisso do prefeito na época, em doar o terreno, mas até hoje o lixo urbano é depositado em lixões na comunidade de Cazés, sem ter ainda, sequer, ocorrido a implantação de um aterro sanitário.

Convém destacar a intenção da Escola em trabalhar em seu currículo a cidadania e a consciência ambiental, considerando o fator humano na construção da Proposta Município-Criança-Ambiente, ou seja, as condições humanas de trabalho das pessoas que viviam no e do lixão, pois, para elas, a retirada do lixão seria a subtração de sua fonte de

renda. A Proposta incluía a implantação da coleta seletiva, a construção de uma composteira onde os próprios catadores passariam a separar o material reciclável orgânico para uso na composteira, tendo as condições sanitárias e higiênicas adequadas para esse trabalho. Outros tipos de materiais recicláveis seriam vendidos diretamente às empresas recicladoras por meio da cooperativa formada pelos catadores, eliminando o atravessador que leva o maior lucro do negócio. O composto orgânico produzido seria utilizado em sementeiras e hortas, por meio do trabalho pedagógico com crianças nas escolas, ou do trabalho comunitário com adolescentes e jovens em situações vulneráveis nas diversas comunidades. As mudas produzidas seriam vendidas à população, podendo também servir para a arborização de praças, escolas e comunidades. Essa Proposta foi apresentada à Prefeitura Municipal e às instituições governamentais e não-governamentais no citado I Seminário Município-criança-ambiente, saindo portanto, da alçada da Escola a execução de tal Proposta, que não saiu do papel.

Como um novelo que vai desenrolando e uma coisa vai puxando outra, a começar do estudo sobre a Realidade ambiental de Surubim, os professores perceberam a necessidade de incluir em seus planejamentos atividades que resultassem na identificação de fontes de informação e apoio para uma intervenção concreta na melhoria do ambiente mais próximo: o município de Surubim. Assim, foi realizada em 1992 a pesquisa *Surubim Hoje* sob a orientação das professoras Raquel e Edjane Ribeiro e, recorrendo a várias visitas e entrevistas, as turmas de estudantes com seus professores fizeram um levantamento do que Surubim tinha em termos de educação, saúde, infraestrutura, economia, comunicação e transportes, lazer, segurança e instituições,

buscando sempre inserir esse conhecimento no contexto histórico, social, político e cultural. Essas informações foram utilizadas na produção do segundo vídeo documentário *Surubim Hoje 1992*, produzido pela Escola com o patrocínio do Banco do Nordeste.

Na esteira da experiência adquirida com o Projeto A Natureza está em nossas mãos, a Escola realizou outros projetos, incluindo anualmente a Passeata Ecológica, como dito anteriormente, e realizou duas Conferências de Meio Ambiente na Escola, conforme proposta do Ministério do Meio Ambiente. Em 2003, teve sua proposta “Como vamos Cuidar do Brasil” escolhida dentre as oito representantes de Pernambuco na Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, ocorrida em Novembro/2003, em Brasília, evento que contou com a participação da aluna Débora Lima Silva, delegada eleita pela escola.

3.3.2 Oficina de reciclagem de papel

Como resultado desse trabalho interdisciplinar e visando a construção de um instrumento prático de educação ambiental, foi instalada, na Escola, com recursos oriundos do Convênio CECINE/IBAMA, uma oficina de reciclagem de papel, materializando o propósito da comunidade escolar em demonstrar que há soluções possíveis para as questões ambientais. Esta unidade demonstrativa de reciclagem de papel foi inaugurada em 20 de maio de 1992, estando a Escola sob a direção de Cacilda de Souza Barbosa Araújo e contando com a presença de professores da Escola e da UFPE/CECINE. Há ainda, no acervo do Museu da Escola, folhas de papel reciclado produzidos nesta oficina.

Na Oficina de Reciclagem de Papel da Escola Severino Farias atuavam grupos de estudantes, em seus contraturnos, uma vez que o horário escolar limitava-se a um turno para cada grupo de turmas. Em 1992 foram capacitados vinte alunos que produziam papel reciclado artesanalmente, numa pequena sala da escola equipada com liquidificador, tanques e prensa manual, destinada exclusivamente a este trabalho. De acordo com o Relatório de atividades da Oficina de reciclagem, datado de 07 de Janeiro de 1993, o papel produzido era utilizado principalmente pelas crianças do primário (antiga denominação do ensino fundamental 1a fase) e na confecção de jogos e trabalhos diversos de educação artística (antiga denominação do componente Arte). Cumpre destacar a fundamental importância que teve a formação de professores durante o I Encontro de Estudos e divulgação sobre reciclagem de papel na educação escolar, ocorrido na CECI-NE no período de 9 a 11 de dezembro de 1992, ministrada por Otávio Roth, pesquisador sobre papel artesanal e precursor do uso da técnica no Brasil. Neste evento foi consolidada a essencial fundamentação teórica e prática sobre reciclagem de papel assim como modelos de gestão da oficina tendo em vista os objetivos, dificuldades e possibilidades da reciclagem de papel dentro da educação escolar.

A oficina de reciclagem de papel funcionou por três anos, inicialmente sob a coordenação da professora Lúcia Farias, depois sob o comando do professor de arte Vandoelson Oliveira (*in memoriam*), catalisando aprendizagens tanto nos estudantes quanto em professores, desde a gestão dos horários e atividades dentro da oficina, pesquisa e criatividade para o desenvolvimento de produtos mais interessantes e úteis, identificação dos fornecedores de matéria prima, pois não é todo o papel lixo da escola que serve para

a reciclagem, até a realização de campanhas de limpeza na escola e oficinas de estudo sobre reciclagem de papel.

3.4 Feiras de Ciências

Tendo em vista o seu protagonismo pedagógico, a comunidade escolar da Escola Severino Farias manteve a tradição de realizar memoráveis Feiras de Conhecimentos, tanto que, em 2018, realizou em 7 de novembro sua XXVI Feira de Ciências juntamente com a VI Feira de Empreendedorismo. No período de 1998 a 2001 realizou quatro Encontros de Ciências, com a participação de várias escolas, estaduais, municipais e particulares, inclusive de municípios vizinhos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Surubim, e, o apoio do Espaço Ciência.

Em 1991, o trabalho “Reconhecendo o Ecossistema de Surubim” foi apresentado pela Profa. Lúcia Farias juntamente com a equipe da CECINE, na Sessão de Comunidade Oral no IV Encontro: Perspectivas do Ensino de Biologia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Neste evento, podemos perceber o pioneirismo e trabalho vanguardista da Escola ao assumir a iniciação científica e pesquisa em seu currículo real, ainda que o currículo oficial nem a formação inicial dos professores, na época, não a evidenciassem. Em 1993, este trabalho atualizado, mas com o mesmo título, foi selecionado dentre trabalhos de inúmeras outras grandes escolas, muitas da rede privada, de diversos estados brasileiros, a uma das poucas vagas para participar de um evento nacional da importância da 45ª Reunião anual da

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), expondo o trabalho “Reconhecendo o ecossistema de Su-rubim”, na 1a SBPC Jovem, em Recife – UFPE.

Tendo sido apresentado na Feira de Ciências da Escola, em 1998 (Figura 18), e sob a observação do Prof Paulo Faltay e equipe do Espaço Ciência, o Projeto “Robôs”, construção de um braço mecânico utilizando sucata, do aluno Ivan Márcio Barbosa, foi selecionado para participar da IV Ciência Jovem (Figura 19), a Feira Estadual de Ciência. Neste evento, conquistou o 1º lugar geral o que lhe garantiu a participação, em 1999, na 7a SBPC Jovem, na 51a Reunião Anual da SBPC, em Porto Alegre/RS.



Figura 18: Apresentação do Projeto Robôs na Escola (I Encontro de Ciências).
Fonte: Acervo pessoal Lúcia Farias (1999).



Figura 19: Apresentação do Projeto Robôs em Recife, na IV Ciência Jovem.

Fonte: Acervo pessoal Lúcia Farias (1999).

Além disso, em 2000, o Projeto “Calcário” obteve o 2º lugar Ensino Médio, na VI Ciência Jovem; em 2002 o Projeto “Lixo Hospitalar: Doença para o Meio” conquistou o 2º Lugar Regional Nordeste – Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente – Projeto de Ciências Ensino Médio, O Projeto Nossa Escola – Nossa História que inspirou o título do livro *Escola Severino Farias: nossa escola – nossa história*, lançado em 19 de outubro de 2018, organizado pela Profa. Lúcia Farias, foi apresentado na VIII Ciência Jovem, em 2002 e em 2003, quando a Reunião Anual da SBPC voltou a ocorrer em Recife, na UFPE, o Projeto “Adolescência: Sexo agora... Por quê?”, orientado pela Profa. Hercília Campos, participou da 11ª. SBPC Jovem. Em 2005, o Projeto “A Questão Ambiental em Surubim”, orientado pela Profa. Lúcia Farias, na categoria ensino médio modalidade Projeto de Ciências, recebeu Diploma de Honra ao Mérito da Coordenação Regional Nordeste I da 2ª Olimpíada Brasi-

leira de Saúde e Meio Ambiente. Em 2012, o projeto “Rádio escolar – a escola antenada nas ondas da comunicação”, orientado pela professora Ângela Barbosa, participou da VIII FENECIT – Feira Nordestina de Ciências e Tecnologia, recebendo Menção Honrosa.

Na perspectiva de incentivar o interesse dos alunos pela ciência cultivando o prazer em aprender, foi fundado no dia vinte e seis de setembro de dois mil e seis, o Clube de Ciências Professor Paulo Faltay (Figura 20), que funcionou por dois anos como um espaço de experimentação, estudo e pesquisa, objetivando estimular a formação de uma atitude científica entre estudantes da Escola Severino Farias, fomentando o desenvolvimento de projetos e atividades de pesquisa.



Figura 20: Fundação do Clube da Ciência, em 26 de setembro de 2006.

Fonte: Acervo do Museu da Escola (2018).

Como podemos perceber, a Escola Severino Farias assumiu, no decorrer da sua história, um papel importante para a divulgação científica e apoio ao ensino das ciências,

por meio de iniciativas de formação de professores e alunos monitores, além da realização de feiras de ciências, contando com parcerias, inicialmente com a CECINE, na década de 1990, e depois, com o Espaço Ciência, órgão de divulgação científica da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, nos anos 2.000.

A partir de 2009, numa ação conjunta do Espaço Ciência e Secretaria de Educação do Estado, através da GRE Vale do Capibaribe, a Escola passou a sediar o Museu de Ciência Prof. Laércio Cunha, oferecendo aos visitantes (estudantes, professores e público em geral), uma oportunidade de explorar o mundo da ciência de forma agradável e divertida através dos experimentos interativos e exposições temáticas periódicas.

No ano de 2012, com a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do MEC, a Escola passou a incrementar as ações de divulgação e educação científica por meio das atividades desenvolvidas dentro do macro-campo Iniciação Científica e Pesquisa, tendo, anualmente, sua programação cadastrada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), constituindo-se em um dos polos de divulgação do conhecimento científico e tecnológico, sob a coordenação do Espaço Ciência.

Há um esforço constante da equipe escolar para que as feiras de ciências, também denominadas Feiras de Conhecimentos, por abarcar todas as áreas e componentes curriculares, se constituam em mostra de trabalhos realizados durante o ano letivo, utilizando a metodologia científica e considerando as premissas do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como um princípio pedagógico. Assim, o Projeto Feiras de Ciências da Escola Severino Farias prevê que os alunos sejam organizados

em equipes sob a coordenação de um professor orientador, escolham o tema do seu trabalho, elaborem o projeto da pesquisa, registrem e organizem as informações do seu projeto em um caderno de campo chamado de diário de bordo, executem seus planos de trabalho, elaborem o relatório da sua pesquisa, com os resultados alcançados e as conclusões, na tentativa de provocar uma aproximação dos estudantes com a iniciação científica. Os trabalhos validados pelos professores orientadores são apresentados na Feira. A avaliação dos trabalhos também é prevista no Projeto Feiras de Ciências da Escola, considerando que, durante a Feira, o Comitê de Avaliação avalia as competências e conhecimentos das equipes de estudantes por meio da apresentação detalhada de todo o material produzido (diário de bordo, relatório, maquete ou protótipo, pôster), bem como sua apresentação oral e desenvoltura em responder questões formuladas pelos avaliadores, de acordo com uma Ficha de Avaliação. Com base nas avaliações do Comitê de Avaliação, são atribuídos prêmios para os projetos classificados como primeiro, segundo ou terceiro lugar por categoria. Os prêmios correspondem a Certificados de Classificação e Medalhas. Todos os participantes recebem o certificado de participação. Além disso, a Escola convida Associações Científicas, Instituições diversas e empresas locais para visitarem a Feira e conferirem, conforme avaliação própria, Prêmios especiais aos trabalhos de maior destaque. A Cerimônia de Premiação que ocorre no Auditório Prof. Naércio Pessoa, da Escola, é deveras um momento de grande expectativa e alegria para toda a comunidade escolar, especialmente para os estudantes e professores orientadores premiados.

3.5 Projeto Salas Temáticas

Fiel à sua marca identitária de protagonizar iniciativas ousadas, em “buscar processos de ensino aprendizagem inovadores, em arriscar novas metodologias de ensino e acreditar na capacidade dos alunos através de projetos de conhecimento” (SILVA (Org.), 2018, p.43), a Escola Severino Farias, por meio de sua equipe gestora e professores, implementou desde 2004, e ainda vigente, o Projeto Salas Temáticas. Este projeto prevê uma nova organização do tempo e espaço escolares, com vistas a oferecer ambientes promotores de aprendizagens, melhorar as condições de trabalho e a competência profissional dos professores e facilitar o uso de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem diversificados. As Salas Temáticas são salas de aula específicas para o ensino das diferentes disciplinas, onde o professor organiza seus materiais didáticos em um mesmo local. Nessa opção de disposição do espaço, são os alunos que se deslocam pela escola, de uma sala para outra, e não o professor.

Para contextualizar o cenário de implementação do projeto Salas Temáticas, esclarecemos que, em 2003, a Escola Severino Farias apresentou uma taxa de aprovação geral de 79%, sendo de 6% o percentual de reprovação e de 14% o de evasão, além de 1% de transferência. Em 2004, havia um total de 270 alunos em progressão parcial, o equivalente a 10% do total de alunos matriculados naquele ano, uma vez que havia dois mil setecentos e trinta e seis (2.736) estudantes matriculados. Neste contexto, a Escola promoveu ampla discussão com toda comunidade escolar, com levantamento dos seus principais problemas, visando à elaboração de um projeto de intervenção voltado à melhoria do processo

de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados. Na proposta de Intervenção elaborada pela Escola Severino Farias durante o I Seminário de Gestão – Fortalecendo a Gestão Pedagógica na Escola - ocorrido em Gravata (02 a 04/03/04) promovido pela Secretaria de Educação do Estado, foi considerada a necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos a começar pelo uso adequado dos espaços, equipamentos e recursos materiais e humanos existentes. Nesta proposta, a ambientação das salas de aula, foi uma das ações sugeridas, inspirada pela experiência da Escola Helena Pugó, socializada no citado Seminário.

O compromisso com a aprendizagem de todos os alunos é uma característica fundamental naquela que pretende ser uma boa escola. E para isto, é preciso que também os espaços físicos sirvam como mais um estímulo que aguace a curiosidade e o interesse pela busca do conhecimento. A equipe escolar partiu, então, da premissa de que a exposição a imagens e outros estímulos intencionalmente organizados estimulam a curiosidade e facilitam a aprendizagem dos alunos. Assim, o espaço escolar reorganizado em salas laboratórios ou salas temáticas garantiria que todas as disciplinas pudessem usufruir de ambientes apropriados, com materiais didáticos reunidos em um mesmo local. Além do mais, decoradas para cada disciplina, as salas tornariam a escola mais bonita, alegre e prazerosa, sem contar que é na sala de aula que o aluno passa a maior parte do seu tempo de escolarização. Neste caso, ele teria a seu favor ambiente diversificado e mais estimulante. Além disso, a falta de profissionais para assumir a supervisão do funcionamento de diversos ambientes escolares, tais como a Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências,

comprometia o uso dos recursos tecnológicos e materiais e, por conseguinte, a qualidade do ensino. Assim, a Escola Severino Farias propôs reorganizar seu espaço em salas temáticas visando superar esta carência, além de viabilizar o aproveitamento máximo das possibilidades deste espaço repleto de significados que é a sala de aula, concebendo-o à luz da Proposta Pedagógica da escola como um espaço de construção cotidiana, abarcando as dificuldades e os sucessos dos alunos e dos professores.

A implantação desta Proposta ocorreu em todos os turnos e turmas levando em conta a movimentação dos alunos e a assimilação da dinâmica pelos professores e funcionários, havendo momentos de ajustes e avaliação de aspectos como: rendimento dos alunos, comportamento em sala, conservação do patrimônio escolar, redução da evasão, empenho dos servidores, assiduidade dos professores, envolvimento do pessoal da Biblioteca, Secretaria, etc. Além disso, a instituição do Projeto Salas Temáticas consistiu em oportunidade para ricas discussões e exercício democrático dentro da escola, tendo em vista decisões coletivas e argumentações acerca de elementos favoráveis ou contrários às mudanças propostas, vindas tanto dos professores como de estudantes e familiares. Tanto que, os turnos diurnos (manhã e tarde) passaram a funcionar com salas temáticas já a partir do segundo semestre de 2004 e o turno noturno, oferecendo maior resistência, funcionou apenas a partir de 2005, quando toda a escola assumiu o projeto plenamente.

Também neste ano de 2005, a prática e as avaliações de funcionamento do projeto realizadas no ano anterior levaram a equipe escolar a refletir sobre possibilidades de superação de formas cristalizadas de distribuição do tempo de aula, sendo o período de 50 minutos considerado sempre

como ideal. Decerto que a Escola faz parte de um sistema com legislação e normas que regulamentam a organização curricular, incluindo a distribuição dos tempos dos professores e dos alunos, a quantidade de aulas que cada disciplina deve cumprir, dentre outros. Às vezes, o tempo de 50 minutos para uma aula pode ser considerado pouco para determinados assuntos ou atividades, mas muito para outros. Na época, a LDB determinava um mínimo de 200 dias letivos anuais e de 800 horas a serem organizadas pela equipe de cada escola de forma a melhor atender sua Proposta Pedagógica. Assim, na construção de sua autonomia e assumindo decisões colegiadas na elaboração do seu PPP, a Escola Severino Farias iniciou o primeiro semestre de 2005 com nova distribuição temporal, visando a otimização do tempo pedagógico. Serviu como inspiração a experiência já vivenciada pela própria escola na ocasião de uma grande reforma ocorrida em 2002, quando as turmas de alunos ficaram espalhadas em vários locais: na quadra subdividida com tapumes, em prédios alugados em frente à escola e no centro da cidade. Neste cenário, era impossível, em um horário de cinco aulas por turno, um professor ministrar, por exemplo, a primeira aula numa sala na quadra e se deslocar a tempo para dar a segunda aula noutra sala localizada em um prédio no centro da cidade. Neste ínterim, a Escola precisou buscar saídas e usar de criatividade para bem funcionar sem, contudo, descumprir o legalmente estabelecido. Foi pensado, então, um horário diferenciado, em que os professores mudassem de sala apenas no intervalo.

Com o Projeto Salas Temáticas também surgiu a necessidade de diminuir as trocas de turmas nas salas dos professores para evitar excesso de alunos nos corredores em ziguezague existentes na escola, mudando de salas a cada

final de aula de 50 minutos. Então, como na época da reforma, buscamos a estratégia de reorganizar o tempo escolar alterando a duração da aula. A Escola passou a desenvolver as aulas em salas temáticas, tendo o tempo de um turno (5 aulas de 50 minutos) dividido em dois períodos de aula com duração equivalente a duas aulas e meia cada. Portanto, cada turma tinha diariamente aulas de duas disciplinas, trocando de sala apenas na hora do intervalo. A carga horária mensal de cada disciplina era distribuída em blocos de cinco semanas, que se convencionou chamar de módulo. O horário escolar era feito não para uma semana e sim para um módulo (bloco de 5 semanas). Por exemplo, uma disciplina que tinha carga horária mensal de dez aulas (duas aulas semanais) era trabalhada em um módulo em quatro encontros ou períodos de aula (1 encontro = 2,5h/a), pois $2,5 \text{ h/a} \times 4 = 10$. As determinações de carga horária anual de cada disciplina e do professor, número de dias letivos estavam, portanto, respeitadas. O ano letivo (200 dias letivos) equivale a 40 semanas que, agrupadas em blocos de cinco semanas (módulos), resultam em oito blocos ou módulos. O horário escolar, então, era elaborado para um módulo a ser repetido oito vezes durante o ano.

Assim, foi mudada a duração das aulas, alterada a forma de elaboração do horário, espinha dorsal do funcionamento das aulas, mas esse redesenho curricular continuava permitindo o cumprimento dos duzentos dias letivos e da carga horária específica de cada disciplina conforme a matriz curricular vigente, permanecendo na escola os alunos durante todo o turno letivo diário. Não se infringia nenhuma legislação escolar. A mudança na duração das aulas permitia e até provocava mudanças metodológicas, exigindo dos professores e supervisão, da escola como um

todo, mais atenção no planejamento pedagógico e flexibilização de métodos de ensino aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de projetos. Quanto ao aspecto gerencial foram verificados, nas avaliações realizadas, alguns resultados alcançados, tais como, a diminuição da quantidade de bancas e equipamentos quebrados, melhor aproveitamento do tempo pedagógico, diminuição de ocorrências de indisciplina nos corredores e pátio, maior engajamento dos atores escolares nas discussões sobre o gerenciamento do tempo e do espaço, visando o sucesso escolar do aluno. Em contrapartida, havia reclamações de professores e alunos, quanto ao excessivo tempo de aula para algumas disciplinas ou atividades, gerando maior cansaço e tornando as aulas enfadonhas e desmotivadas.

Dentre outras questões gerenciais, a transição da escola para o Programa de Educação Integral levou a equipe de gestão escolar a discutir algumas situações pedagógicas que precisariam se adequar à nova realidade de Escola de Referência. Além disso, com a implantação do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) e o detalhamento cada vez maior dos dados a serem informados por meio da plataforma eletrônica, a Escola forçosamente precisou informar seu horário de acordo com o sistema adotado para toda a rede estadual de ensino, ou seja, com cinco aulas de cinquenta minutos em cada turno. Assim sendo, a Escola Severino Farias funcionou com o horário em módulos até 2009, porém continua adotando o Projeto Salas Temáticas, que já faz parte da sua “cultura escolar”, funcionando com aulas de cinquenta minutos adequadas aos sistemas de monitoramento e de padronização da Secretaria de Educação. Na organização do horário escolar procura-se, entretanto, ter aulas conjugadas da mesma disciplina.

Além do trabalho de educação especial realizado com alunos cegos e surdos e dos projetos de educação ambiental, o projeto Salas temáticas foi uma das experiências inovadoras importantes consideradas na avaliação que resultou na conquista do Prêmio Nacional em Gestão Escolar - Ano base 2004, assunto a ser tratado a seguir.

3.6 O Prêmio Gestão

Dentre os títulos alcançados pela Escola Severino Farias, evidencia-se o “Destaque Nacional” no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano base 2004, evento que se constitui em um dos mais importantes na história da Escola, pela repercussão regional e nacional.

A caminhada rumo à conquista da etapa nacional iniciou com a inscrição da Escola no Prêmio Gestão, concorrendo com as escolas inscritas na etapa regional, por meio de um processo de autoavaliação e elaboração de um dossiê de inscrição. Tendo sido eleita como representando da GRE Vale do Capibaribe, a Escola Severino Farias foi aclamada vencedora na etapa estadual, num clima de muita emoção na plateia que lotava o Auditório Tabocas, no Centro de Convenções, em Olinda, no dia 18 de agosto de 2005, fato que a classificou para a disputa Escola Destaque Brasil, na etapa nacional.

Em sua edição de setembro/2005, o Jornal Surubim Terra da Gente noticiou a visita do governador do Estado, Jarbas Vasconcelos, a Surubim, após a vitória da Escola na etapa estadual, para ver de perto o trabalho desenvolvido, enfatizando que essa vinda a Surubim como governador do Estado foi para testemunhar, parabenizar e incentivar uma

escola do interior que está concorrendo a um prêmio nacional. Nesta oportunidade estiveram também presentes o vice-governador Mendonça Filho e o secretário de Educação e Cultura, Mozart Neves Ramos.

Após a análise dos dossiês das escolas representantes dos estados brasileiros e Distrito Federal, foram eleitas pelo Comitê de avaliação do Prêmio, as seis finalistas do Prêmio Gestão Escolar Destaque Brasil. Além da Escola Severino Farias, representando Pernambuco, estavam na disputa escolas dos estados de Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Acre, Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo o artigo publicado no *Jornal do Commercio*¹⁹ de 3 de setembro de 2005, “as salas de aula temáticas e alunos com necessidades especiais incluídos em turmas regulares são alguns diferenciais da Escola Estadual Severino Farias”. Também o *Diário de Pernambuco*²⁰, edição de 26 de setembro de 2005, destaca “três projetos relativamente simples, criativos e igualmente eficazes, que fizeram a diferença no trabalho da Escola Severino Farias e no rendimento dos seus estudantes”. O primeiro, chamado de carro-chefe pelo *Jornal*, é a educação especial e integração dos alunos com deficiência em turmas regulares; o outro é o projeto salas temáticas onde as salas são separadas por disciplinas e os alunos têm, no máximo, duas aulas por dia. Outro projeto destaque citado é o trabalho de educação ambiental desenvolvido com os alunos de Surubim.

Naquele ano de 2005, a Escola Severino contava com 2.468 alunos, do ensino fundamental e médio, e também

19 Artigo “Escola dá o bom exemplo e ganha prêmio” publicado no *Caderno Cidades*, Página Regional (p.6) do *Jornal do Commercio* de 03/09/2005.

20 Artigo de André Duarte intitulado “Jeito simples e eficaz de ensinar” publicado na página Interior (p.A7) do *Diário de Pernambuco* de 26/09/2005.

da EJA fundamental e Normal Médio, distribuídos em 58 turmas, sendo a maior escola da rede estadual de Surubim e da jurisdição da GRE Vale do Capibaribe. Toda a comunidade escolar aguardou com muita expectativa o anúncio da escola campeã da 7ª edição do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho. A edição de 25 de novembro de 2005 do *Jornal do Commercio*²¹ informa que a divulgação da Escola Severino Farias, de Surubim/PE, como vencedora do Prêmio Gestão ano base 2004 conquistando o título Destaque Brasil aconteceu no dia 24 de novembro de 2005, durante a 4ª reunião anual do Consed, na cidade de Gramado, no Rio Grande do Sul. O Editorial do *Diário de Pernambuco*²² publicado no dia 29 de novembro de 2005 destaca que a escola de Surubim recebeu 43 sufrágios dos 100 possíveis de uma mesa formada por mestres, pedagogos e autoridades do ensino de todo o país. Foi uma nota consagrada em dia de celebração da educação de Pernambuco e do Nordeste. A solenidade de entrega do Prêmio aconteceu no Hotel Serra Azul, em Gramado/RS, e contou com a presença da gerente de gestão da rede escolar, Eugenilda Coimbra, do Secretário de Educação e Cultura Mozart Neves Ramos, e da gestora da Escola Estadual Severino Farias, professora Edjane Ribeiro, estando também presente a professora Lúcia Farias representando o corpo docente da Escola (Figura 21).

21 Artigo de Manoela Ferreira intitulado “Escola de Surubim ganha prêmio” publicado no *Caderno Cidades* (p.5) do *Jornal do Commercio* do dia 25/11/2005.

22 Editorial do *Diário de Pernambuco* publicado com o título “A escola de Surubim” no dia 29/11/2005 (p.A2).



Figura 21: Conquista do Prêmio Gestão Destaque Brasil, 2005.

Fonte: Acervo da Escola (2005).

Esta foi a segunda vez que Pernambuco foi premiado no evento, pois em 2004 (ano base 2003), a escola vitoriosa foi a Escola Estadual Jandira de Andrade Lima, o CeRU de Limoeiro, também no agreste do Estado. Ao noticiar o resultado do certame Prêmio Gestão ano base 2004, o site do MEC²³ fala que uma nova fórmula de gestão escolar integrada à comunidade e de olho no meio ambiente dá o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar a uma escola pública do agreste pernambucano. E ressalta que a vencedora foi a Escola Estadual Severino Farias, de Surubim (PE), que desenvolveu um modelo de gestão com base em quatro pilares: participativo; pedagógico; de pessoas; e de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.

Em decorrência dessa conquista a Escola Severino Farias recebeu um total, somando as etapas estadual e nacio-

23 Em texto intitulado “Escola do agreste ganha prêmio de gestão escolar”, publicado no dia 29 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5015-sp-695133993> Acesso em: 08/02/2019.

nal, de quinze mil reais como premiação, sendo três mil da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, dois mil do Consed e dez mil do próprio prêmio de referência nacional²⁴. Ainda como parte da premiação, a diretora da Escola Estadual Severino Farias, a professora Edjane Ribeiro dos Santos, integrou uma comitiva com outros vinte e seis diretores das escolas destaque estadual, viajando para Washington, Estados Unidos, para conhecer trabalhos desenvolvidos na área educacional norte-americana.

Não se pode negar que a gestão escolar tem um papel determinante para o alcance dos resultados e objetivos educacionais. No decorrer da sua história, a Escola Severino Farias tem contado com grandes educadores no desempenho da função de gestão. Iniciando com Célia de Farias Arruda que assumiu a direção nos períodos de 1975 a 1986, e 1987 a 1991. O intervalo entre a primeira e a segunda gestão de D. Célia corresponde à gestão de Ivanilda de Souza Cabral, de 1986 a 1987. A partir daí, seguem-se as gestões exercidas pelos educadores a seguir: Cacilda de Souza Barbosa (1991 a 1995), Maria Bernadete de Araújo Leal (1995 a 1997), José Pereira de Melo Silva (1997 a 1999), Nelma Almeida de Farias (1999 a 2001), Edjane Ribeiro dos Santos (2001 a 2007), Antonio Honório de Farias (2007 a 2010), Karla Michelly dos Santos Fabrício (2010 a 2013), Sônia de Arruda Cruz (2013 a 2014), Maria Verônica Geriz de Oliveira (2015 a 2016), Nádia Cristina Assunção Campos Souza (2016 aos dias atuais).

24 Consultar Cap. V de Silva (Org.), 2018, para saber mais sobre outros aspectos da história da conquista do Prêmio Gestão e sobre os benefícios, aplicação do prêmio e reconhecimento de outras escolas e da comunidade local e regional, enxergando a Severino Farias como uma referência nacional.

A Escola Severino Farias tem um histórico de gestão que inclui características predominantemente democráticas, no sentido de que todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como a escola funciona, mas também participar da definição de seus rumos. Assim, os atores escolares, a comunidade local e estudantil, são convocados a fortalecer sua participação no planejamento, execução e avaliação através do Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Conselho de Classe Participativo (CCP), e, parcerias estabelecidas, valorizando o planejamento participativo.

É oportuno destacar a atuação do Grêmios Estudantis Joaquim Nabuco, fundado em 21 de junho de 1995, período da redemocratização brasileira quando os Grêmios estudantis voltam à cena escolar, em substituição aos Centros Cívicos, no sentido de atuar como instituição representante dos estudantes, defendendo os seus interesses individuais e coletivos, com o objetivo primordial de colaborar para o exercício da democracia na Escola. Na Escola Severino Farias, são emblemáticas as gestões, como presidente do Grêmios, dos alunos Bráz e Cosmo; atualmente (2018) assume a presidência o estudante Audízio Cassiano. Há registro no dossiê de inscrição da Escola no Prêmio Gestão ano base 2004, de que foram os integrantes do Grêmios, o orador Cosmo Cândido e o presidente Adolfo Gustavo, os responsáveis pela fundação da Rádio Escolar Joaquim Nabuco, em 31 de março de 2003. Ainda neste ano de 2019 a Rádio Escolar continua ativa e atuante, funcionando em uma sala para tal equipada e sob a coordenação do ex-aluno Eduardo, como importante veículo de comunicação no meio intraescolar.

4.

DE ESCOLA REGULAR A ESCOLA DE REFERÊNCIA

Como visto anteriormente, a Escola Severino Farias nasceu como Colégio Estadual Pio XII, em 1970, e foi redenominada como Escola Estadual Severino Farias, em 1976. Essa denominação foi modificada, por determinação da Secretaria de Educação, passando para “Escola Severino Farias” pela Portaria nº4.117 de 22/10/1997, publicada no D.O. de 24/10/1997, conforme recorte do D.O. na Figura 22, a seguir:

Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo	Recife, 24 de outubro de 1997
<p>PORTARIA SEE Nº 4117 de 22 de outubro de 1997</p> <p>A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, de acordo com a Diretoria de Normatização do Sistema Educacional, tendo em vista o parecer favorável da Diretoria Executiva de Orientação e Normatização Escolar, resolve autorizar conforme o artigo 10, Inciso IV e V da Lei Federal Nº 9394/96 do Conselho Nacional de Educação, a MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO das ESCOLAS ESTADUAIS, abaixo relacionadas, pertencentes ao município de SURUBIM: da Escolas Reunidas Antonio Medeiros Sobrinho para ESCOLA ANTONIO MEDEIROS SOBRINHO, Cadastro Escolar nº E - 360.015; do Grupo Escolar Lourenço Ramos para ESCOLA LOURENÇO RAMOS, Cadastro Escolar nº E - 360.017; da Escolas Reunidas Maria Lina para ESCOLA MARIA LINA, Cadastro Escolar nº E - 360.020; da Escola Estadual Severino Farias para ESCOLA SEVERINO FARIAS, Cadastro Escolar nº E - 360.033; da Escolas Reunidas Natalícia Maria Figueiroa da Silva para ESCOLA NATALÍCIA MARIA FIGUEIROA DA SILVA, Cadastro Escolar nº E - 360.036, neste Estado.</p>	

Figura 22 – Portaria SEE Nº 4.117/1997 - Mudança de nome para Escola Severino Farias.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 24 de outubro de 1997, p.14.

Além do início de “turbulências”, como disse D. Célia em sua Entrevista 1, que dificultam a demarcação da data de fundação da Escola Severino Farias, há também um Decreto que determina a criação, nascimento portanto, gênese de uma nova escola, que tem como característica principal ser agregada ao Programa de Educação Integral, com jornada semi-integral. A atual denominação Escola de Referência em Ensino Médio Severino Farias, foi determinada pelo Decreto nº 34.608 de 12/02/2010, publicado no D.O. de 13/02/2010. Assim, analisando o decreto acima citado, constante na Figura 23, a seguir, verificamos que não se trata apenas de mudança de denominação, mas de criação de uma nova escola de referência em ensino médio.

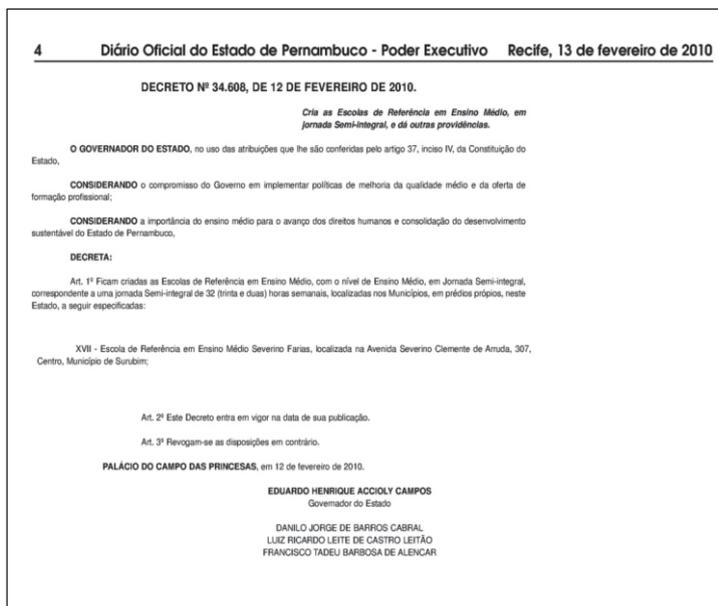


Figura 23 – Decreto Nº 34.608/2010 - Criação da Escola de Referência em ensino médio

Fonte: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, de 13/02/2010, p. 4.

Nas próximas seções são utilizados recortes da entrevista com a diretora Karla Michelle, como também partes da pesquisa de Silva (2017), para evidenciar o olhar da gestão e as vozes dos professores acerca da implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias e, portanto, da criação de uma nova Escola de Referência.

4.1 A implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias

O Programa de Educação Integral foi implementado na Escola Severino Farias em um contexto de ampliação da rede de escolas integrais de Pernambuco, no sentido de alcançar a meta de instalação de 160 (cento e sessenta) escolas de referência, até 2010, em todo o Estado, estabelecida desde 2008 pelo ex-governador Eduardo Campos. A definição dessa meta decorreu de estudos prognósticos encomendados pelo governo do estado em 2007 e realizados por uma empresa de consultoria, considerando o horizonte de atendimento referente à metade da demanda do ensino médio em todo o estado até o ano de 2010.

Sob o signo da modernização da gestão consagrada pelo modelo gerencial da gestão com foco nos resultados, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME) delineou o mapa da estratégia definindo dez eixos estratégicos para a Secretaria de Educação de Pernambuco e tendo, dentre as metas pré-estabelecidas em 2007, a criação do Programa de Educação Integral com fins de reestruturar o ensino médio. Segundo Dutra (2013,

p.23), “o referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral”. Por conseguinte, a EREM Severino Farias está inserida no grupo de escolas de referência indicadas no final de 2009, com funcionamento a partir do início de 2010.

A transformação da Escola Severino em Escola de Referência em Ensino Médio foi deveras o início de uma nova jornada de construção de identidade e de proposta pedagógica. A Professora Karla Michelle, responsável por esta transformação e primeira diretora da EREM Severino Farias, concedeu-nos uma entrevista com autorização para sua identificação, em 18 de outubro de 2017, ocasião em que pode relatar os contextos de organização da nova escola. Dela, tomo emprestadas as palavras para contar alguns retalhos da história da implantação do Programa de Educação Integral com consequente fundação da EREM Severino Farias, na ótica da gestão.

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

Inicialmente, houve a seleção do corpo docente para atuar nas turmas que iriam iniciar o Programa Integral. A princípio, foram seis turmas que a escola formou, de 1º ano, no ano de 2010. Os professores que iriam atuar naquelas turmas precisariam estar no Programa Integral. Para estarem no Programa, os professores teriam que ampliar sua jornada de trabalho. Para isso, eles precisariam também ter uma gratificação. E, houve um processo seletivo. Essa foi

a providência imediata no momento da implantação. Então, descrevendo um pouco como foi a seleção, na época, quem veio fazer a seleção foi o então gestor da escola de Timbaúba, Tony, juntamente com a professora da escola, Maria Medeiros. Na época ela era professora de Biologia da referida escola e veio fazer a seleção com os professores, na nossa escola. Então, o processo seletivo feito com entrega de currículos e a gente tentou priorizar o professor que estava dentro da própria escola. Foi feita a divulgação, de imediato com esses professores, essa seleção aconteceu no mês de janeiro. (Karla, 2017).

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

Nesse momento, também a Escola Técnica Estadual estava sendo construída. E, era um momento em que a Escola Técnica Estadual Antonio Farias, não tinha espaço físico para a seleção dos alunos. E aí, eu, como primeira tarefa como gestora da Escola Severino Farias, era participar da divulgação da nova escola e da seleção dos novos alunos. Então, assim que eu assumi, em 15 de dezembro de 2009, a minha primeira preocupação era a questão da seleção de uma nova escola que também estava surgindo em Surubim. E aí, eu estava na coordenação do Núcleo de Línguas e a gente usou o espaço do Núcleo de Línguas para fazer divulgação e seleção dos alunos para a Escola Técnica. Então, foi bem difícil... porque eu estava estreando também enquanto gestora, não é? Até então, minha experiência era de sala de aula, um pouco de experiência de gestão porque

eu andava perto da gestão, coordenava o Núcleo de Línguas. E aí, em janeiro, vamos nos preocupar com a implantação da nova escola. Então, eram duas escolas na minha cabeça (risos). Sem contar que eu ainda estava vinculada à Escola Natalícia Figueiroa, na qual, eu era professora. E aí, foram uns dias bem difíceis de transição pra mim também. (Karla, 2017).

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

Além do mais, além das quarenta e nove turmas da Escola Severino Farias, de todas as modalidades, a gente começou funcionando com a Escola Técnica. E aí, em 2010, a Escola Técnica Estadual Antonio Arruda de Farias começa a existir e nós estávamos ali, é... gerenciando, juntamente com a gestora da época, [a partir de janeiro 2010], eu na gestão de uma escola e ela na gestão de uma outra que estava sendo criada mas que ainda não tinha espaço físico, tentando

lidar com as situações. Então, inclusive as reuniões de professores, logo no início, começaram com todo mundo junto, o corpo docente da Escola Antonio Farias com o corpo docente da Escola Severino Farias. Nas segundas feiras à tarde, a gente tinha as reuniões e encontros, éramos juntos... (Karla, 2017).

Nessa revisão das memórias da EREM Severino Farias, é curioso assinalar um traço singular: nos dois momentos identificados de origem, a história da Escola Severino Farias manteve campos de intersecção com a história de outras escolas, tendo aí papel determinante. Se, inicialmente surgiu a partir da história do Colégio Pio XII, ao nascer Escola de Referência também permitiu o surgimento da ETE Antonio Arruda de Farias, abrigando-a em seu ambiente antes que pudesse funcionar por si própria.

Para a formação do corpo docente da EREM Severino Farias, a tarefa imediata da nova diretora, que só teve sua Portaria de nomeação em 24 de abril de 2010, foi realizada ao mesmo tempo em que também tomava as providências urgentes para a instalação da Escola Técnica. Nas primeiras semanas do mês de janeiro de 2010, foi divulgada e realizada a seleção dos professores para integrarem o corpo docente da EREM Severino Farias, sendo priorizados os educadores da própria escola que quisessem nela permanecer como professores do Programa Integral para atuarem nas turmas de 1º ano a ingressarem na Escola com novo formato. Segundo a professora Karla:

Muitos, de imediato, se prontificaram a participar, outros ficaram com um pé atrás, porque era tudo muito novo, e era uma questão opcional. De humanas, Avaci

e Flávio Murilo, eram os dois da Escola; de linguagem, também, Ângela e Adriana; de matemática, Anamélia; de química, era Elaine; biologia, Ricarte; Hildebrando, educação física. Esse foi o primeiro grupo. Eu não lembro se Flávio Murilo era da Escola também. Esses se prontificavam de ter um pouco mais de exigência, porque a ideia que se tinha é: vai se exigir mais, vou ter uma carga horária ampliada, mesmo os de minicontrato, mas com uma exigência maior. Na época, a gente não formou física, professor de física era um contrato, o professor Marcos, e... eu acho que só. Os demais eram todos efetivos e do quadro da Escola. Então, fechou com o corpo docente que estava na Escola que passou a ampliar sua carga horária e a receber uma gratificação a mais por isso. (Karla, 2017).

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

Hoje, eu olho pra trás e até digo assim: como foi possível? Como é que eu consegui? Às vezes quando eu tenho uns desafios maiores na minha frente, eu olho pra trás e penso assim: mas eu consegui passar por aquele desafio, então, esse é bem menor, esse dá pra passar. Eu acho que o fato de ter identificação com a escola, de estar ali, ter sido aluna,

de ter vestido a camisa, de fazer a coisa com amor, de ter o corpo docente, de ter afinidade com eles... eu acho que tudo isso contribuiu muito. Talvez alguém que viesse de fora... talvez tivesse sido uma coisa muito mais traumática, eu acho. Não colocando méritos na questão da pessoa que geriu a escola naquele momento, mas no sentido de ter afinidade como Programa. Naquele momento, tinha que ser alguém que já estivesse na escola, que já conhecesse, e que tivesse pelo menos um pouco de experiência com o próprio Programa. (Karla, 2017).

Como se pode perceber, a profa. Karla já aponta, em sua fala, para um cenário inquieto e controverso no interior da Escola, na ocasião de sua transformação em Escola de Referência. Preocupação esta, também expressa pelos professores, como podemos ver a seguir.

4.2 As vozes dos professores

As seções seguintes contemplam os resultados da pesquisa anteriormente referida, obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com professores acerca das mudanças promovidas pela implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias. Em alguns casos, trazemos literalmente a fala do professor, dando voz aos executores mais diretos das políticas educacionais, desta feita, o Programa de Educação Integral. Esclarecemos que nas citações dos depoimentos dos entrevistados, estes são designados tal qual constam no trabalho dissertativo original.

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

Quanto à adesão da Escola ao Programa de Educação Integral, os professores que vivenciaram este processo opinam que não foram consultados, antes de qualquer indicação, sobre sua concordância ou não a respeito da transformação da Escola Severino Farias em Escola de Referência em Ensino Médio; compreendem que a política de educação integral foi implantada na Escola de forma impositiva, “de cima pra baixo”. Entretanto, o ritual normativo para implantação do Programa Integral em uma escola regular já existente exigia a anuência da comunidade expressa em assembleia e registrada em Ata. A reunião com a concernede Ata constando a aceitação da comunidade local, principalmente os pais, e não apenas os professores era prerrogativa para a transformação de uma escola regular em uma escola de referência. Essa informação é corroborada pela gerente da GRE de Limoeiro, na sua entrevista²⁵, quando reafirma a imprescindibilidade da reunião, com respectiva ata, junto à comunidade escolar, pais, alunos, professores, ocasião em que deveria ser apresentado o perfil da escola integral e a filosofia do Programa, seguindo-se o questionamento sobre a aceitação da implantação da escola integral. Se a maioria aceitasse, “então a gente implantava a escola. E essa ata era assinada por todos que estavam presentes e levava para o governador. Havendo a aceitação da maioria da comunidade, então ele autorizava a implantação da escola de referência”. (Gerente da GRE, 2017).

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

A Ata da Reunião ocorrida na própria Escola comprova a realização da referida assembleia, em 4 de dezembro de 2009, na Sala de Vídeo (hoje denominada Museu Prof. Laércio Cunha), estando presente a equipe gestora da Escola, professores, pais, alunos, e equipe da GRE Vale do Capibaribe. Abaixo, segue a transcrição literal da Ata referida:

Ata da Reunião com a Comunidade Escolar da Escola Severino Farias de Surubim. Aos quatro dias do mês de Dezembro do ano dois mil e nove, reuniram-se na Sala de Vídeo da Escola Severino Farias, às quatorze horas, a equipe gestora da Escola, professores, pais, alunos, juntamente com a Gestora Edjane Ribeiro e equipe da Gerência Regional de Educação – GRE – Vale do Capibaribe, Limoeiro, para tratar da implantação da Escola de Referência Semi-integral na Escola Severino Farias, em Surubim. Após a saudação inicial feita pela educadora de apoio Socorro Aguiar, o gestor Antonio Honório apresentou o motivo principal da reunião que é discutir e validar a proposta de implantação da Escola de Referência Semi-integral na Escola Severino Farias. O gestor apresentou em linhas gerais as características de funcionamento da Escola de Referência em Ensino Médio. Em seguida, a gestora da Regional Edjane Ribeiro saudou a todos e destacou o empenho do Governo do Estado e da Secretaria de Educação em melhorar a educação de Pernambuco, tendo na Educação Integral um dos meios para conseguir este objetivo. Na GRE de Limoeiro há, até este ano, oito escolas de referência, e o grande esforço para, digo, da Regional foi conseguir, com a autorização da comunidade, mais uma Escola de Referência, que seria a Escola Severino Farias. É preciso recuperar a qualidade da educação e o governo precisa da colabora-

ção de toda a comunidade para se alcançar uma sociedade mais justa e fraterna. A participação dos pais na escola é fundamental, e também por isto, estamos aqui hoje, para conversarmos sobre a vida escolar das crianças e jovens. A gestora, ao falar do tempo pedagógico, e da atuação dos professores nas escolas de referência, apresentou, então, o questionamento sobre a aceitação dos pais e comunidade presente da implantação da escola de referência na Escola Severino Farias, no regime semi-integral. Argumentou que a educação é a base de tudo, chamando à responsabilidade de todos os envolvidos neste processo para que haja transformação da sociedade. A gestora lançou, então, a pergunta se a plateia presente aceita a implantação da Escola de Referência Semi-integral. A resposta veio por aclamação da maioria absoluta dos presentes concordando com a referida implantação. Após isso, os presentes apresentaram suas dúvidas e questionamentos, e, nada mais havendo a tratar, eu lavrei a presente ata que vai por mim assinada e, após lida, assinada pelos presentes. (Transcrito a partir da Ata original).

No texto da Ata acima transcrita, temos um discurso que confirma a flagrante e assumida opção do governo por uma política de responsabilização, consolidado principalmente nos seguintes fragmentos: “É preciso recuperar a qualidade da educação e o governo precisa da colaboração de toda a comunidade para se alcançar uma sociedade mais justa e fraterna”, e “a educação é a base de tudo, chamando à responsabilidade de todos os envolvidos neste processo para que haja transformação da sociedade”. Essas alegações apontam notadamente para a linguagem que se passou a utilizar com base na tendência de responsabilização ou *ac-*

accountability presente nos discursos como também nos mecanismos de *accountability* incorporados aos documentos e práticas, na perspectiva de que “à medida em que a qualidade da educação de cada escola e sistema de ensino passa a ser mensurada pelo IDEB [ou outro sistema de avaliação], as escolas passam a ser cobradas em função do seu desempenho, o que contribui para melhorar os seus resultados” (LUCENA, 2017, p.9).

Apesar do relato contido na Ata, o argumento da reunião, segundo os professores entrevistados, parece ser meramente informar e validar uma decisão anterior. Pode-se ver, como exemplo, o relato do Professor F, que diz:

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

O depoimento acima, pinçado dentre outros similares no conjunto das entrevistas realizadas durante a pesquisa, parece destoar do evento descrito na Ata, pois a reunião está lavrada como um episódio planejado e realizado com a participação de professores e funcionários da Escola²⁶ e outras pessoas da comunidade (numa média de duzentas assinaturas), tendo o objetivo principal de decidir sobre a aceitação da proposta de implantação de uma escola de jornada semi-integral na Escola Severino Farias. Há, nitidamente, uma incongruência entre o relato na Ata da reunião e os

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

depoimentos dos professores. Neste ponto, cabe indagar: teria sido realizada esta reunião efetivamente como assembleia deliberativa com ampla discussão sobre as “dúvidas e questionamentos” da comunidade presente? Observamos que na ata, há apenas uma referência à apresentação de “dúvidas e questionamentos” pelos presentes ao encontro, não sendo enunciadas tais indagações, nem citadas as explicações enumeradas na ocasião. A reunião parece ter tido a função de cumprir o protocolo e legitimar a indicação política anteriormente feita quanto à escolha da Escola, pois essa é uma decisão concernente à política de ampliação de escolas integrais assumida por Pernambuco. Esta inferência é ratificada pelas declarações da Gerente da GRE, em sua entrevista, quando indagada sobre o porquê da implantação do Programa Integral na Escola Severino Farias:

O Severino Farias, pela estrutura dela, pelo quantitativo de alunos do ensino médio, que a escola já tinha e pela... indicação política, não é? Por ser uma escola que tinha uma história muito bonita de trabalho na cidade, e pelo Programa Integral ter uma mudança positiva tanto pra o profissional como pra escola, aí foi sugerido o Severino Farias. Então, como havia essa facilidade na organização... Pela questão de ser uma escola que tinha os resultados... que era uma referência na cidade, pela questão dela estar localizada, na cidade, um pouco distante da Escola Natalícia [outra escola integral]. (Gerente da GRE, 2017)

Portanto, deduz-se que a indicação das escolas a serem transformadas em Escolas de Referência passa pelo crivo da comunidade local apenas para legitimar uma designação previamente estabelecida pela equipe do governo, ba-

seada em critérios relevantes sob o seu ponto de vista, que podem até não coincidir com os da comunidade escolar.

Relativamente aos professores, quando perguntados sobre o porquê da Escola Severino Farias ter se tornado uma Escola de Referência, 50% dos entrevistados (4 professores), citaram a boa estrutura física como um dos motivos, 25% (2 entrevistados) indicaram que o governo ou a Secretaria precisava atingir suas metas de ampliação da rede de escolas integrais, e outros 25% (2 entrevistados) responderam que o motivo seria para melhorar os resultados e o ensino. Convém salientar que, neste caso, a questão refere-se ao porquê da Escola Severino Farias ser transformada em escola de referência, e não, o porquê da implantação do Programa de Educação Integral como política pública em Pernambuco.

Seja por ter boa estrutura física, ou pelo quantitativo de alunos do ensino médio já atendido pela Escola, seja por ser uma escola reconhecida no município e região, ou por sua localização geográfica na cidade, a Escola Severino Farias apresentava várias características propícias à implantação de uma escola integral, favorecendo, portanto, o alcance da meta do governo quanto à ampliação da rede de escolas de referência. Vale ressaltar a declaração do Professor D que chama a atenção para o aspecto da melhoria dos resultados, no sentido de o Programa Integral ter sido usado para alavancar os resultados na seguinte perspectiva:

[...] faz um tempinho, mas eu me lembro que os resultados da Escola Severino Farias eram muito ruins. [...] eu acho que foi escolhida a escola porque os resultados eram muito fracos mesmo, na época. [...] Mas a Escola Severino Farias sempre foi uma escola muito grande e que tinha até bons

resultados, em algumas outras atividades externas... não sei... feiras de ciências... que era bem falado em relação a isso. Mas a Escola não era de fato medida pelos resultados de Português e Matemática, por exemplo. Então, não tinha como se medir se a Escola era boa ou ruim, não é? Era boa, porque o povo falava que era boa, era ruim porque o povo falava que era ruim. (Professor D)

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

Tabela 1: IDEPE alcançado e metas propostas da EREM Severino Farias

ANO	2008		2009		2010		2011		2012		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	EF	EM															
IDEPE alcançado	2,48	2,79	2,95	2,70	2,68	3,01	4,18	3,09	-	3,95	4,04	4,57	4,72	4,56	5,47		
METAS propostas	-	-	3,2	3,0	3,1	3,0	3,4	3,3	3,6	3,96	3,71	4,1	4,44	4,94	5,12	4,96	5,77

Fonte: Secretaria de Educação (2019)

O fato de a Escola alcançar índices abaixo da meta do IDEPE neste período inicial de cálculos de índices e metas causou surpresa e certa perplexidade na comunidade, dado o bom conceito construído ao longo da sua história. Daí o

comentário do Professor D: “Os comentários... O pessoal comentava na rua que o Estadual não ganhava... Enfim...” expressa a inquietação e o desconforto das pessoas que faziam parte da Escola frente à comunidade local e regional, em face dos resultados insuficientes.

Temos aí um largo campo para novas pesquisas a considerar as funções e as concernentes consequências das avaliações em larga escala, a coerência entre os fundamentos da avaliação escolar preconizada dentro dos paradigmas humanizantes de mediação e evolução do aprendizado para a cidadania e a avaliação para midiatização de escores e *rankings*, como também a política de responsabilização pelos resultados que, na prática, ocorre como transposição das responsabilidades da esfera estatal para a esfera particular da escola e do professor. Perguntamo-nos, pois, que critérios levam a comunidade a considerar uma escola boa? E, por que apesar disso essa escola não consegue obter boas notas em português e matemática em um teste standardizado? Dentre outros, estes são temas instigantes, mas que não fazem parte do escopo desse trabalho, por isso, não vamos aí nos deter. Porém, considerando a fala do Professor D, parece-nos que o Programa de Educação Integral está tão arraigadamente considerado como um “programa de sucesso” que sua implantação certamente resultaria em melhores índices educacionais para a Escola.

4.2.2 Expectativas quanto ao Programa de Educação Integral

Ao ser implantado na Escola Severino Farias o Programa de Educação Integral gerou expectativas a tal ponto que opiniões contraditórias ou medo do novo fizeram parte

das preocupações da comunidade escolar, Contudo, foram mais presentes e frequentes nos relatos dos entrevistados aquelas relacionadas com as melhorias de salário e de resultados, além das demandas de formação continuada.

Os professores reconhecem que é dada ao Programa Integral a marca da eficiência, de um mecanismo que resulta em índices educacionais mais elevados. Isso se justifica também por toda a divulgação midiática feita em torno da ascensão de Pernambuco no *ranking* nacional do IDEB. No entanto, há de se reconhecer que Pernambuco desenvolveu um esforço extra para alavancar os resultados educacionais, saindo do 21º lugar em 2007 para o 1º lugar no IDEB Ensino Médio de 2015, feito que repercutiu no comentário: “contra fatos não há argumentos”, pretexto usado em conversa informal por integrante da Secretaria de Educação, quando questionada sobre o Programa.

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

Um dos grandes atrativos para o professor ingressar no Programa Integral era a gratificação que garantia a possibilidade de trabalhar numa única escola com um salário razoável. Uso propositalmente o verbo no pretérito “era” porque a idealização dos percentuais de gratificação para os professores localizados nas escolas integrais e semi-inte-

grais, atualmente não condiz com a realidade. O professor que buscava o Programa esperava receber uma gratificação de localização especial equivalente a 159% do salário base nas escolas semi-integrais e 199% nas escolas integrais; era o entendimento recorrente que se propagava. Porém, há um teto estabelecido legalmente nas gratificações por localização especial em escolas de referência que, sem atualização, vem gradativamente inviabilizando a esperada gratificação de “quase” 200% (duzentos por cento) nas escolas de jornada integral e de “quase” 160% (cento e sessenta por cento) nas escolas semi-integrais, sobre o salário base. Se em 2008 esta gratificação parecia atrativa, em 2010, na implantação do Programa na Escola Severino Farias, já não mais. Houve quem não considerou a gratificação suficientemente atrativa para fazê-lo submeter-se à seleção do Programa, como diz o Professor H: “Vai ter bônus, vai melhorar o salário... pra mim preferi ficar fora. É uma questão particular”.

Além da melhoria salarial e de resultados, o aumento da carga horária é outra perspectiva apontada pelos professores, apesar de ser, de certa forma, uma expectativa ou uma constatação até óbvia, pois o Programa de Educação Integral traz, em seu bojo, a premissa de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. Todavia, existe a demanda para uma discussão mais ampla sobre o que fazer com esse tempo ampliado que o professor e o próprio estudante passam a ter na escola.

Quanto às demandas de formação dos professores, este tema aparece nas falas dos entrevistados tanto como uma expectativa no momento da implementação do Programa Integral, assim como uma carência no processo de consolidação e desenvolvimento do Programa na Escola. Se fizemos apenas uma análise documental sobre a questão

da formação continuada dos professores no Programa, poderemos estranhar essas demandas de formação, pois o Programa prevê exclusividade do docente, e, portanto, disponibilidade de tempos para encontros de formação continuada na escola, por área. Porém, a necessidade de “flexibilização” de alguns pontos antes inegociáveis do Programa gerou alguns calcanhares de Aquiles como, por exemplo, a admissão de professores “regulares”, aqueles efetivos não integrados ao Programa, ou mesmo contratos temporários que passaram a atuar nas escolas de referência como opção para suprir as lacunas surgidas por falta de candidatos à seleção do Programa nas escolas integrais, e conseqüente incompatibilidade dos horários para encontros por área desses professores com os do Programa.

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

Pode-se considerar a hipótese de que não há uma correspondência entre as motivações para o ingresso e permanência no Programa e as mudanças efetivamente percebidas pelo professor após a implementação do Programa na escola. Pode haver alta expectativa por parte do professor quanto ao incentivo salarial, mas, ao ingressar no Programa, é a metodologia de trabalho que repercute mais na sua rotina docente. Daí a importância do cuidado e atenção a serem dispensados pelo Programa ou pela GRE à formação continuada e acompanhamento pedagógico deste professor que acredita na possibilidade de contribuir para a formação humana integral, porém necessita

de um ambiente físico que favoreça a permanência de alunos e professores durante todo o dia na escola, como também uma vivência pedagógica orientada seguramente (SANTOS, 2015, p.89).

Além disso, há o acerto legal de que a gratificação de localização especial prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas “a” e “b” da Lei Nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, e alterações, será concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral; ou seja, ao se afastar por qualquer motivo, inclusive para fazer mestrado ou doutorado, o professor deixa de contar com a gratificação em seu salário mensal. Este aspecto também é lembrado pelo Professor D, em seu depoimento:

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

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

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

4.2.3 Pontos de vista dos sujeitos escolares

A implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias gerou reações e posicionamentos de professores, estudantes e sociedade em geral, assentados em diferentes pontos de vista. Dentre os professores, 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados mostraram-se favoráveis à implementação do Programa na Escola, enquanto os demais 50% (cinquenta por cento) mostraram-se avessos à transformação da Escola em escola de referência.

As razões que levaram cada entrevistado a se colocar favorável ou contrário à implementação do Programa na Escola Severino Farias são mais de ordem prática. Destacase o argumento da probabilidade (como ocorreu de fato) de transferência de professores, tendo em vista a incompatibilidade de horários para aqueles que tinham dois vínculos, seja com o Estado ou com o Município, ou ainda pelo fato de, com a diminuição do número de alunos e turmas

ou o aumento da carga horária regencial dos professores do Programa, a carga horária passar a ser insuficiente para todos os professores localizados na Escola no momento da implantação do Programa.

Este cenário citado pelos professores repercutiu fortemente na gestão de pessoas da Escola, no sentido de requerer a justa administração da gradativa diminuição de carga horária e, conseqüentemente, do número de professores necessários à regência escolar. A professora Karla, diretora da Escola na época, descreve como angustiante a transição de um ano letivo para outro, pois com a diminuição gradativa das turmas regulares, com ênfase nos anos de 2011 e 2012, quando foram deslocadas as turmas finais do fundamental para a Escola Ana Faustina, tornava-se necessária também a remoção de professores. Ela narra este dilema no trecho da sua entrevista, a seguir:

Foi muito complicado gerenciar isso... A Gerência Regional, nesse momento, deu muito apoio. Porque, nessa questão de remanejamento de professores, não era o Programa Integral que fazia, e sim a Gerência Regional. Era oferecida a oportunidade de o professor ir pra outra escola..., não foram tantos, mas teve momentos desses, então, a Gerência Regional previamente já planejava e já oferecia oportunidade de carga horária disponível em escola que tinha adicional de locomoção, se fosse em outra cidade, ou uma escola que tivesse difícil acesso. Houve essa preocupação da Gerência Regional, então que tivesse uma vantagem para o professor que estava saindo. Ser gratificado de alguma forma. Mas foi bem difícil gerenciar essa situação de remanejamento de professores. (Karla, 2017).

Considerando os desafios a serem enfrentados, a gestora, além dos apoios internos por ela citados, como a união do corpo docente e pessoas que auxiliavam na gestão, teria que buscar o suporte e assistência necessários diretamente na Secretaria Executiva de Educação Profissional, em Recife, onde, administrativamente, está inserido o Programa de Educação Integral, na Secretaria de Educação do Estado. De acordo com declaração da própria diretora Karla, muitas demandas da escola integral não passavam pela GRE, então a GRE não tinha conhecimento. Não era porque não queria ajudar, era porque a GRE realmente não tinha conhecimento. Então, uma grande preocupação da gestora e equipe docente, naquela época, era fortalecer a identidade e a cultura da Escola Severino Farias, inclusive promovendo eventos e projetos que dessem visibilidade à Escola, reafirmando a unidade da Escola, como o Projeto “Eu sou ERSEF²⁷. E você?” e o evento “Garoto e Garota ERSEF”, que extrapolavam mesmo o âmbito pedagógico, buscando contagiar o entusiasmo e o sentimento de pertencimento à Escola. Nas ações da Escola, buscava-se manter “sua identidade”, como esclarece a diretora:

E tentar, assim, não perder a identidade. Era uma preocupação da gestão, pra não perder a identidade da Escola Severino Farias. Mas que, hoje, depois de oito anos, naturalmente se perdeu, não foi a identidade em si da escola, mas de como ela era antes de 2010. Se eu olhar pra trás, 2009 e hoje, 2017, então, a escola tem outra “cara”. No momento em que deixou de atender outras modalidades ela perdeu muito aquilo que a identificava, como, por exemplo, a edu-

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

cação especial que era forte. O normal também fazia parte da identidade da escola, a formação de professores, não é? Eu sou fruto da formação de professores da Escola Severino Farias, eu fui aluna de magistério da escola, enfim... perde um pouco da sua característica, passando a ser uma nova escola. (Karla, 2017).

Assim, a diretora expôs a sua preocupação quanto à necessidade de lidar com as pessoas nesse contexto, de maneira a promover a superação dessas diferenças, visando à criação de um clima escolar propício ao trabalho educativo e à concepção da Escola unificada, unida outra vez. Em sua entrevista, procurou expressar de várias formas a sua inquietação e cuidado em preservar a filosofia da escola em ser acolhedora, em buscar o equilíbrio no trato de todas as questões e reafirmar de diversas maneiras que a Escola continuava sendo uma só. Na sua fala observamos o empenho em destacar a necessidade de manter a escola unida, apesar de, nesse caso, haver carência de motivações internas no sentido de um movimento na própria cultura da escola em se apropriar dos seus problemas, refletir e participar dos processos de melhoria e transformação.

As descrições dos professores e da própria gestora, em suas entrevistas, apontam controvérsias e rejeição no momento de implantação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias. Convém ressaltar, no entanto, que a Escola já apresentava um histórico de inovações, a ponto de expressar em seu Projeto Político Pedagógico ser a “inovação” (PPP, 2016, p.10) um dos valores fundamentais para seu trabalho educacional. Se considerarmos o ensino em tempo integral como uma inovação implementada na Escola Severino Farias, pode-se deduzir, que não deveria

haver obstáculos a dificultar essa implementação. De outra forma, a resistência poderia ser atribuída ao processo de implantação da política que se apresenta como uma inovação vinda de fora e não como uma construção interna.

Quanto à posição dos estudantes, verificam-se, nas descrições dos professores entrevistados, algumas opiniões sobre os alunos preterirem a escola em tempo integral, como por exemplo: “A princípio, era tudo novo. O aluno, inclusive, também não queria estudar o dia inteiro. Não queria, não podia, tinha outras situações... de transporte”. (Professor C); ou ainda: “aí a gente tem que entender que nem todo aluno quer vir para o integral, o tempo todo na escola” (Professor A). Dessa forma, houve ano letivo em que não se alcançou o preenchimento total das vagas disponibilizadas pela Escola no início do ano. Neste cenário de redução da quantidade de estudantes e de professores a formar a comunidade escolar encontram-se, nos discursos dos professores entrevistados, alguns pontos de vista referentes à seletividade do perfil do aluno o que reverbera no próprio trabalho docente e no “disciplinamento” desse alunado.

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

É... Eu acho que, com menos turmas e professores mais focados, de repente os resultados tendem a melhorar, sim. Mas, eu suponho que independente, se fosse do Programa

ou não, mas, se diminuísse a quantidade de professores e de alunos... De fato, eu suponho que ia chegar o momento de melhorar, sim. Independente de ser do Programa. (Professor D).

A questão do número de alunos em sala é ainda polêmica no que diz respeito à facilidade de o professor alcançar seus objetivos de aprendizagem dos alunos em turmas menores. De todo modo, a turma, a classe, é a nossa unidade básica do ensino e nela ocorre o que há de mais específico do trabalho docente: o ensinar. Conforme Tardif e Lessard (2013, p.67), “os docentes nunca controlam totalmente seu objeto de trabalho. Pode se manter fisicamente os alunos dentro das salas de aula, mas não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita da sua colaboração e participação”. Essa é uma assertiva facilmente verificável pelo professor regente de qualquer escola na atualidade. Portanto, ensinar é uma tarefa complexa que requer um trabalho interativo com os alunos, seres humanos, e, segundo Tardif e Lessard (2013, p.141), objeto de trabalho do professor, sendo essa complexidade decorrente menos da soma e variedade das tarefas do professor do que da imprescindibilidade da vontade e interesse do aluno em cooperar com o seu próprio aprendizado.

Também Nóvoa (2012, p.9) reconhece que “o problema principal da pedagogia é ensinar os alunos que não querem aprender”. O autor cita Bernard Charlot (2003, apud Nóvoa 2012, p.9) “que caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram”. Reiteramos, por conseguinte, a assertiva de que “o professor precisa contar

com a colaboração do objeto do seu trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.260), que é o aluno. Recorrentemente se ouve, dentre os professores, comentários sobre a dificuldade de ensinar a alunos que não querem aprender, e daí, empreende o esforço maior em desenvolver estratégias de motivação para provocar a participação dos alunos visando alcançar seus objetivos.

Relativamente à quantidade de alunos na escola e na classe, este não é o único fator a interferir na aprendizagem, tendo inclusive, possibilidade de facilitar ou dificultar a aprendizagem, a depender das estratégias de ensino desenvolvidas, dentre outros fatores. Ademais, apesar de os nossos professores, conforme trechos acima, crerem que a redução do número de alunos favorece o trabalho docente com maior disciplinamento desse alunado, a população em geral da cidade viu com estranheza esse achatamento no atendimento da EREM Severino Farias, como comenta o Professor A:

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

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

Contudo, a redução gradativa do número de estudantes atendidos pela Escola não decorre unicamente da implanta-

ção do Programa de Educação Integral, como se pode verificar na análise do Gráfico 01, que demonstra dados de matrícula inicial a cada ano, a partir de 2006, início do recorte temporal da pesquisa, apresentando, portanto, dados de anos anteriores a 2010, ano da implantação do Programa.

Gráfico 01: Matrícula Inicial por ano no período 2006-2019.



Fonte: Secretaria Escolar, 2019.

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

É fato que há um decréscimo paulatino no quantitativo de matrículas anterior ao período de implantação do Programa na Escola Severino Farias, fenômeno este, não exclusivo da Escola. Há algumas hipóteses, não pesquisadas, mas discutidas na revisão do PPP da Escola, que podem

justificar esta ocorrência, como por exemplo: a diminuição do número de filhos nas famílias, a existência de programas de aceleração que diminuem o tempo de permanência na escola dos alunos fora da faixa etária, o reordenamento da rede estadual de Pernambuco que realiza o repasse gradativo do ensino fundamental para os municípios, a reorganização dos estudantes alocando-os em escolas mais próximas de suas residências, além da ampliação da rede de escolas de educação integral para o ensino médio. Entretanto, concordamos que a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias contribuiu para “acelerar” a redução do número de turmas e de alunos, como decorrência da exclusividade de oferta do ensino médio, repassando turmas de ensino fundamental às outras escolas da rede, fechando vagas para outras modalidades de ensino.

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

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

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

É oportuno salientar que a então Superintendente Pedagógica de Educação Integral e Profissional, a Professora Maria Medeiros, em palestra proferida no Auditório da GRE de Limoeiro, em 15/08/2017, afirmou ser esse um sério problema que requer a articulação com políticas públicas sociais, e que a abertura de escolas com jornada semi-integral (com apenas dois dias de horário integral),

em 2008, foi “um cuidado para não homogeneizar o atendimento às demandas”. Além disso, na mesma ocasião, citou a implantação de escolas com o regime que chamou de novo semi-integral, ou seja, escolas de referência com dois turnos semi-integrais: um turno formado pelo tempo da manhã e metade da tarde e outro turno pegando a metade da tarde e noite, objetivando reparar algumas demandas da clientela atendida.

Esses ajustes favorecem a máxima da gestão empresarial de “fazer mais com menos”, pois maximiza o uso produtivo do mesmo ambiente físico, instalações e equipamentos que ficariam ociosos por algum tempo nas escolas semi-integrais, e mais, algum tempo de trabalho dos mesmos funcionários. Entretanto, reconhecemos que são estratégias que podem minimizar alguns problemas funcionais e de atendimento, a depender da aplicabilidade em algumas realidades, mas que não invalidam ou substituem a essencial transformação social onde as famílias possam dispor aos seus filhos, crianças e adolescentes, o tempo necessário e suficiente para sua formação e adequada inserção na sociedade e no mundo do trabalho. De todo modo, parece-nos imprescindível a articulação entre as políticas sociais e econômicas com as educacionais, a fim de garantir o direito à educação para todas as crianças e adolescentes.

Os diferentes pontos de vista e expectativas da comunidade escolar acerca da implementação do Programa na Escola Severino Farias, aliados ao parcial desconhecimento da proposta e da decisão de implantá-la na Escola, o provável receio do novo, as opiniões contraditórias surgidas na base do processo de transformação da escola regular para escola de referência, propiciaram um clima de divergência e desagregação; guardadas as devidas proporções, um *apar-*

theid dentro da Escola, ou seja, uma escola dividida, cenário abordado a seguir.

4.2.4 Uma escola dividida: ganhos e perdas

A implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias gerou, num primeiro momento, um clima escolar até avesso ao trabalho educativo, tendo em vista alguns fatores. Podemos destacar, inicialmente, que a própria posição assumida por cada educador no que se refere à aceitação ou não do Programa originou um ambiente de hostilidade entre os dois grupos formados: os contra e os a favor do Programa, gerando um clima descortês e até ofensivo. O Professor D comenta que “era como se houvesse duas escolas separadas, uma regular e outra integral”, que se digladiavam, disputavam o direito de existir enquanto escola. Essa circunstância deveu-se ao fato de continuarem funcionando na Escola as turmas ditas regulares, aquelas dos estudantes já matriculados na Escola e que deveriam nela permanecer até terminar o ensino médio, seguindo uma matriz curricular definida para o ensino médio regular nas escolas estaduais. Apenas os estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio, em 2010, iniciaram seu curso com a matriz curricular estabelecida para a rede de escolas semi-integrais, ou seja, apenas os estudantes dos 1ºs anos do ensino médio, faziam parte do Programa Integral.

Nessa vertente, outros professores também fizeram suas proposições, citando as dificuldades em, por exemplo, realizar reuniões, pois “a reunião da escola integral era diferente da reunião da escola regular” (Professor D). Também o

Professor F argumentou que “foi uma transição um pouco conturbada, porque a escola viveu durante dois anos, duas realidades distintas: a realidade de escola regular e a realidade de escola do sistema integral, com funcionários e com professores da regular e da integral”. O clima de segregação instalou-se na Escola não apenas entre os professores, mas também entre os estudantes. Neste sentido, pinçamos os comentários do Professor C que faz algumas considerações sobre o assunto:

Mas aí, o aluno do ensino médio regular se sentia inferiorizado, porque tinha o mesmo aluno na escola, que fazia também ensino médio, mas como eles passavam o dia inteiro na escola, parece que tinha outra postura... eles almoçavam na escola, passavam o dia inteiro na escola, tinha aulas no laboratório, mudou o horário. E parece que o aluno regular que estava desde muito tempo,... desde a quinta série, hoje estava aqui no segundo ano, mas vem alguns alunos de fora e é como se viesse tomar o seu espaço e ter oportunidade de um ensino médio mais qualificado... houve muito esse sentimento. Dos alunos, dos professores... (Professor C).

Sendo a escola lugar de diálogo e liberdade, esta se torna indubitavelmente uma arena de disputa entre diferentes ideologias. Assim, a implantação de uma política educacional que mexe com a organização curricular, pedagógica e de gestão, acarreta diferentes reações e discussões no seu interior. É importante que haja reflexões acerca das implicações decorrentes dessa implementação considerando o aprendizado e a socialização dos estudantes como funções primordiais da escola.

No momento da transformação em Escola de Referência, a Escola Severino Farias, como todas as escolas da rede estadual de Pernambuco, já estava submetida às reformas que trouxeram para o âmbito educacional conceitos econômicos na gestão e transferiram a responsabilidade pelas ações educativas à própria escola (gestão e professores), a quem cabe o sucesso ou o fracasso das mudanças. O IDEPE passou a ser calculado a partir de 2008, para todas as escolas da rede estadual de educação, com pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) correspondente às escolas que alcançassem as suas metas. Portanto, a introdução de elementos gerencialistas e performáticos no trabalho dos professores, implicando alterações no trabalho docente, já estava estabelecida conforme o PMGP-ME anteriormente explicado.

Entretanto, a questão que se coloca é a implantação do Programa de Educação Integral, que traz mudanças no “conteúdo, método e gestão”, uma política definida unilateralmente, que fortalece os princípios do gerencialismo e gestão com foco nos resultados. De escola regular que, já sob a pressão dos instrumentos de avaliação externa, mecanismos de controle de resultados, submissão aos *rankings*, mas mantendo sua “identidade” de grande escola que acolhe a diversidade dos especiais e diferentes, que forma novos educadores, que inova seus tempos e espaços pedagógicos, que oferece várias modalidades de ensino, inclusive cursos extracurriculares como o NEL, a Escola Severino Farias passa a ser Escola de Referência em Ensino Médio, como diz o nome, ofertando apenas o ensino médio. Ou seja, uma escola regular e múltipla, tida como referência, para uma escola de referência, regular. Negligenciando as diferenças e particularidades de construção histórica das

unidades escolares, o Programa Integral foi implantado na Escola Severino Farias, no início de 2010, gerando mudanças na organização da escola e no trabalho dos seus sujeitos, mudanças essas expressas em testemunhos que falam de divisão da escola, como os anteriormente apresentados, como também de perdas:

Muitos protestaram, realmente, porque achavam que ia descaracterizar a escola, que sempre foi reconhecida por ter uma identidade muito própria, diferenciada de todas. Então, muitos argumentavam que o sistema integral ia tirar esse tipo de identidade da escola, o que realmente aconteceu, né? [...] Ela não ganhou uma identidade, ela agora faz parte de uma rede. [...] Assim que eu comecei a trabalhar na escola, a escola tinha várias ações voltadas pra várias áreas que a colocavam em posição de destaque, tanto na cidade como na Gerência Regional. Então, olhando desse ponto de vista, a escola perdeu a sua identidade. A escola perdeu, em vários aspectos, quando ela se anexou ao programa. Ganhou em outros. Mas também perdeu. Não sei se, colocando na balança, se a balança daria um saldo positivo ou negativo. Nesse sentido, principalmente conversando com os professores mais antigos da escola, eu creio que foi meio... foi um pouco neutro. Senão, digamos assim, ela perdeu. A escola perdeu. (Professor F)

Além das perdas relativas ao número de estudantes, de turmas e modalidades de ensino oferecidas, os professores também destacam em suas entrevistas a supressão de elementos considerados essenciais na produção da identidade da Escola, tais como: o atendimento aos estudantes especiais, o trabalho de formação inicial de professores com o

curso normal médio, e o NEL. A perda deste último remete à luta travada pela professora Celeide Cézar (*in memoriam*) junto à Secretaria de Educação, no sentido de contemplar a Escola e a comunidade com este serviço de ensino de línguas. As pessoas que trabalhavam na escola no momento da sua transformação em EREM, apresentam em maior ou menor grau, um sentimento de “saúde do que já fomos”, que é partilhado até os dias atuais.

Contudo, em sua entrevista, a Gerente da GRE reconhece que as razões que levaram à retirada do NEL, do Normal Médio e das turmas de educação especial, elementos tão caros à Escola Severino Farias, hoje não se justificariam como elementos impeditivos da implantação do Programa de Educação Integral. A nosso ver, seriam elementos que, ao contrário, possibilitariam a promoção de uma educação integral.

E hoje, a gente já vê que o Núcleo de Línguas era pra estar na escola de referência. Não é pra estar na escola regular. Por que? Tudo vai refinando, não é? Foi o começo... no começo houve um sofrimento. Pra se ter uma escola integral, o ensino fundamental não podia ficar na escola. Então era uma situação muito complicada. A gente ter que tirar os alunos de uma escola pra outra. E deixava a escola livre pra ser só escola integral. Mas hoje, a gente já vê que o Núcleo de Línguas precisava ter ficado na escola integral, entendeu? A educação especial, não tinha por que sair. Porque tem aluno especial na escola integral. Tem atendimento pra o aluno especial na escola integral. Então, são situações que a gente vê hoje que não deveria ter mudado, não é? Mas tudo é questão de viver e ir organizando aos poucos. (Gerente da GRE, 2017)

Diante dessa declaração, animamo-nos a dialogar com as professoras do NEL, hoje localizado na Escola Maria Cecília Barbosa Leal, posto ter havido uma provocação anterior de uma das professoras sobre ser possível ou não a volta do NEL para a atual EREM Severino Farias, tendo em vista falta de espaço adequado para o funcionamento do NEL na citada Escola. Após sete anos de construção de uma nova história na nova escola, não podemos simplesmente solicitar o retorno do NEL à Escola, mas é preciso avaliar, ponderar, verificar as melhores possibilidades para os estudantes, e não truncar novamente a história do desenvolvimento das atividades deste Núcleo de Línguas. Porquanto, para mexer com a vida das pessoas, é importante que elas participem e argumentem sobre as decisões tomadas. Essa é uma atividade política. Assim, o NEL permanece na Escola Maria Cecília, contando com o esforço e apoio da gestão e comunidade educativa para que possa realizar suas atividades da melhor forma.

A Escola Severino Farias teve sua trajetória de trabalho e atendimento à comunidade alterada pela execução da política pública de educação integral. A partir de então, vem reconfigurando a cultura escolar que estava arraigada nos fazeres e saberes construídos na própria escola, atualizando, portanto, essa cultura escolar e se adequando aos novos contextos modificados ou direcionados pelo Programa de Educação Integral.

4.2.5 Consolidando o Programa Integral na EREM Severino Farias

O Programa de Educação Integral implementado na Escola Severino Farias contribuiu para as mudanças do perfil escolar no que diz respeito às rotinas escolares, ao público

atendido, à jornada escolar, matriz curricular, processo de ingresso do professor, carga horária docente, aos planejamentos e formações, enfim, à práxis escolar. Convém, aqui, assinalar sucintamente algumas características marcantes do funcionamento de uma EREM que passaram a integrar o cotidiano da Escola. A começar pelo início do ano que tem, no acolhimento aos novatos, um ponto forte do protagonismo juvenil. Grupos de estudantes dos segundos anos recebem os alunos novatos dos primeiros anos, apresentando-lhes a escola e sua proposta pedagógica e construindo com eles um pacto de convivência.

Numa escola com jornada semi-integral, como a EREM Severino Farias, acontecem semanalmente trinta e cinco aulas presenciais, sendo dois dias, à escolha da unidade escolar, com horário integral, ou seja, com dez aulas por dia, e os outros três dias com aulas só durante um dos turnos. Toda a carga horária do aluno na escola é preenchida com aulas de diferentes disciplinas, conforme a matriz curricular do Programa. Os professores vinculados ao Programa Integral têm carga horária de quarenta horas aulas semanais; sendo vinte e oito em regência de classe e as outras doze horas aulas, designadas para as demais atividades pedagógicas, todas cumpridas na escola. O Programa recomenda rigor no cumprimento do horário, da carga horária e do conteúdo curricular, o que requer acompanhamento sistemático e cuidadoso desses aspectos, que não se constituem em novidade e estão presentes em toda legislação profissional referente aos docentes. Também orienta seriedade no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes. Este cenário de exigências e cobranças, de certa “prisão” e “sufoco” caracterizava o Programa e fazia parte, então, do cotidiano da Escola.

A tensão dos professores refere-se principalmente ao fato de saberem que, junto à sua rotina de trabalho, haveria também uma rotina de acompanhamento, culminando no chamado monitoramento psicopedagógico bimestral. Alguns professores entrevistados referiram-se ao monitoramento como um momento de sofrimento e até constrangimento, mas também de avaliação, de reflexão, de autoavaliação, ao final reconhecido como importante para a consolidação do Programa nas escolas integrais. Segundo o Professor C, o monitoramento “era um terror para os professores, era muita cobrança, era fazer você refletir sobre os seus resultados, e você projetava suas metas, dentro da sua área. Era você, mas não sozinho, como professor. Você, dentro da sua área”.

Os encontros bimestrais de monitoramento ocorreram, até 2011, coordenados por técnicos da SEEP ou por gestores de diferentes escolas, caracterizando um olhar externo sobre a escola e visando analisar coletivamente os resultados de cada escola, promover uma avaliação coletiva e autoavaliação do planejamento didático, da prática pedagógica e das estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas pelos professores. É inegável a contribuição que esses encontros, uma proposta de exercício da Presença Educativa do Programa junto às EREMs, possibilitavam facilitando a aproximação entre as concepções teóricas sobre prática pedagógica do Programa e das EREMs, a renovação e enriquecimento do olhar do Programa sobre as EREMs e das EREMs sobre o Programa através do intercâmbio de ideias e experiências, e a construção solidária de propósitos de melhoria; além do reforço à pedagogia do sucesso. A partir do ano de 2012, mudou o formato e o monitoramento passou a ser feito pela equipe gestora da própria Escola. Assim

sendo, o próprio professor aponta para um sentimento de certa “liberdade” resultante do afrouxamento do monitoramento, uma vez que é feito por seus próprios pares.

A necessidade de atendimento pelas escolas integrais às demandas de informações e planilhas tanto do Programa quanto da GRE, implicava, às vezes, em retrabalho para professores e para a própria escola. Havia uma acumulação e dualidade de tarefas. Então, atualmente (2017), a aproximação entre Programa de Educação Integral e Secretaria de Educação/Gerências Regionais, além do aprimoramento das plataformas eletrônicas, como o Avança Mais PE e sistemas, como o SIEPE, permitem às escolas e seus professores maior coerência e parcimônia do trabalho. A avaliação interdimensional, hoje dita acompanhamento atitudinal, pode ser inserida no próprio Diário de Classe eletrônico. O monitoramento pedagógico bimestral é realizado na própria escola visando elaborar um plano de intervenção pedagógica a ser inserido no portal Avança Mais PE, para ser vivenciado no bimestre subsequente. O professor tem a seu dispor, a partir do SIEPE, uma profusão de dados, planilhas, gráficos, que permitem uma visualização numérica e nominal da situação das turmas e dos alunos, quanto à aprovação nas disciplinas.

Contudo, mais importante do que ter os dados disponíveis é transformá-los em informações que levem ao conhecimento claro sobre a escola e seus processos, levando o professor a entender como facilitar a aprendizagem dos alunos. Ao educador de apoio é postulado o protagonismo dessa ação, por meio do estabelecimento de uma rotina de formação continuada na escola, adotando o formato de formação pedagógica dialógica, e abordando temas de comprovada relevância para qualificar o processo de ensino

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

Os professores que atuam em Escolas de Referência são, a princípio, professores da rede estadual, selecionados através de seleção interna a partir de análise de currículo e entrevista. É opção de cada professor da rede solicitar remoção para uma unidade de ensino do Programa de Educação Integral, devendo, os interessados, encaminhar o requerimento de remoção, juntamente com o currículo devidamente comprovado, de acordo com a Instrução Normativa vigente, devendo submeter-se à seleção. Porém, essa seleção não confere estabilidade, dentro do Programa de Educação Integral, a nenhum dos agentes educacionais selecionados para atuarem nas escolas de referência, porque os mesmos ficam condicionados a, segundo Costa (2011, p.31), “demonstrar produtividade, realizar metas de elevação do índice escolar” que são conferidas através de provas externas, além de avaliações institucionais em que alunos e comunidade analisam o trabalho de cada professor, da coordenação e da gestão. O fato de o professor ter seu desempenho “avaliado semestralmente, podendo ser desligado do Ensino Médio Integral, retornando, dessa forma, à rede de ensino regular, caso a sua avaliação seja insatisfatória” (DUTRA, 2013, p.32) pode ser visto, por alguns, do ponto de vista de estimular a melhoria do desempenho, mas tem gerado tensão entre professor e gestor. Hoje, entretanto, esta tensão gerada e, por vezes, explorada por alguns gestores no início da implementação do Programa, está atenua-

da pela dificuldade de substituição dos professores que são desvinculados compulsoriamente do Programa.

Apesar da afirmação de Dutra (2013, p.32) de que “para ingressar nessas escolas, professores do quadro de magistério do estado submetem-se a uma seleção interna simplificada”, está cada vez mais frequente o preenchimento das lacunas existentes por professores efetivos do ensino regular, ou mesmo contratados temporariamente para este fim. Na EREM Severino Farias, por exemplo, nas quatorze turmas de educação semi-integral existentes em 2017, atuavam dezenove professores, sendo, dez professores efetivos e selecionados pelo Programa, oito professores efetivos não pertencentes ao Programa, ou seja, regulares, e um professor com contrato temporário. Considerando a especificidade do trabalho docente dentro do Programa de Educação Integral, no que diz respeito à presença educativa, evidencia-se a dificuldade de o professor com contrato temporário, ou mesmo o professor do regime regular, desenvolver coerentemente suas atividades em um tempo que não é integral; é um desafio ter escola em tempo integral com professores que não disponham desse tempo integral na escola. Além de dificuldades estruturais e pedagógicas citadas, é também um sacrifício para o professor trabalhar com várias disciplinas, situação não prevista, mas real na escola integral.

4.2.6 Mudanças na Escola

A principal mudança trazida pela implementação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias foi, logicamente, a ampliação da jornada escolar, ou seja, do tempo de permanência dos alunos e professores na es-

cola. Dela decorrem outras modificações na práxis escolar, como, por exemplo, aquelas referentes à prática pedagógica, ao currículo e à avaliação.

As EREMs com jornada integral funcionam com dois turnos diários com nove aulas cada dia totalizando 45 horas/aula semanais. Sendo de jornada semi-integral, a EREM Severino Farias funciona com sete turnos semanais e cinco aulas em cada turno, totalizando 35 (trinta e cinco) horas aulas semanais, como dito anteriormente. A ampliação da jornada escolar integral tem a carga horária dos componentes curriculares ampliada, mas contempla também aulas com estudo dirigido e atividades diversificadas. Na semi-integral, contudo, essa ampliação é absorvida pelo aumento da carga horária dos componentes curriculares, de tal forma que as aulas curriculares ocupam praticamente todo o tempo em que o estudante permanece na escola durante o dia. Há o aumento da carga horária de língua portuguesa e matemática para seis aulas semanais, com a orientação de que uma das aulas de matemática seja realizada em laboratório. Também é acrescida à carga horária de física, química e biologia, uma aula semanal, em cada série, para a realização de atividades de laboratório. Quando perguntados, os professores referiram-se a essa orientação sobre a realização de aulas de laboratório da seguinte forma:

É... uma das exigências do programa, é dar aula de laboratório. Eu acho que isso aí, eu não consigo atender. Eu não consigo, porque, uma: eu não tenho material. Outra: eu teria que ter material e ter tempo pra eu me preparar com aquele material. Eu sei que, no início, eu participei de algumas capacitações de laboratório, mas... apesar de ter tempo de aula atividade, eu nunca consegui organizar, planejar,

com o pouco e incompleto material que tem. Quando eu faço uma aula de laboratório, é como uma oficina mesmo, de reutilização, de reciclável, alguma coisa nesse sentido. Mas, assim, um material que venha do Programa, ou esteja ali no laboratório... não. (Professor E)

A matriz curricular das EREMs traz notadamente a dicotomia teoria/prática, destinando uma aula de prática de laboratório dentro da carga horária das disciplinas da área de ciências da natureza e matemática. Porém, tanto o discurso dos professores como a observação diária *in vivo*, demonstram que não há essa distinção entre aula prática de laboratório e “aulas teóricas”. Também, aqui, não temos indícios de que a metodologia utilizada leve em conta o caráter teórico/prático da área de ciências e matemática, sendo utilizados métodos científicos, com pesquisa ou experimentação. O aumento da carga horária, então, serve para trabalhar mais conteúdos conceituais, uma vez que, além da preocupação em cumprir todos os descritores do SAEPE e ENEM, há também a exigência de efetivar todo o programa de conteúdos do currículo vigente.

Neste sentido, os depoimentos dos professores entrevistados apontam que as principais mudanças, no currículo, ocorridas em função da implementação do Programa de Educação Integral na Escola, dizem respeito à carga horária ampliada, aumento de conteúdos a serem trabalhados por série, e acréscimo de disciplinas na matriz curricular, como, por exemplo, os componentes Empreendedorismo e Direitos Humanos. Em 2018, já no contexto de implementação da reforma do ensino médio, a nova matriz curricular traz os componentes Projeto de Vida e empreendedorismo e uma disciplina eletiva a ser definida pela escola, tendo a

formação das turmas de acordo com as preferências dos estudantes. Contudo, há que se buscar garantir uma real formação cidadã e democrática, para além das aulas curriculares, corroborando o que diz Gonçalves (2006):

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

Apesar de a totalidade dos professores entrevistados indicarem a mudança no currículo como decorrência da implantação do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, percebemos a ausência de alusões a aspectos tidos como fundamentais na proposta curricular para o ensino médio integral, a qual pressupõe o currículo como vivência e experiência na aprendizagem, articulada ao desenvolvimento de competências e habilidades, na perspectiva da interdimensionalidade, proposta por Antonio Carlos Gomes da Costa. Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além dos conteúdos relacionados ao *logos*, atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança), a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (SEEP, 2012, p.12). São considerados como princípios da educação interdimensional, a educação para valores, o protagonismo

juvenil e a presença educativa, cujas referências também não identificamos nas falas dos professores, a não ser como sugestões que possam cuidar para que a educação em tempo integral não seja apenas um “fazer mais do mesmo”. Essa preocupação está patente no discurso do Professor H, em vários momentos da sua entrevista:

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

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

Eles saem de casa de manhã deixam a família. Muitos nem veem a família... acho desumano. Eles não querem ficar aqui o dia inteiro. Quando chegam em casa estão na hora de jantar e dormir, eles nem jantam, caem na cama. No outro dia saem nas carreiras pra escola de novo. Isso é vida?

O que é que a escola está oferecendo pra esse aluno além de aula, aula e aula? É só isso o que adolescente precisa? Ele precisa de aula e de mais... Precisa pensar nisso.

Os receios e inquietudes do Professor H, acima citados, tem sentido numa escola enfadonha e triste. Como diz Freire (1991, p.37), “sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas,

dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria”. E diz ainda que os “jovens exigem charme e beleza, boniteza, integração entre o que eles estudam e sua vida. Revoltam-se contra o autoritarismo. Mas, considerando o questionamento de Freire (1991, p.94), isso não é exatamente o que os gregos chamavam de *Pai-déia*, ‘educação integral’ e Max de ‘educação omnilateral’? Cumpre, portanto, que o currículo da escola integral inclua atividades culturais, esporte e lazer. Além disso, há que se buscar o engajamento dos pais ou responsáveis, os educadores familiares, buscando colocar no centro do currículo as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos, que, segundo Lopes e Macedo (2011, p.64), “é tarefa que só pode ser desenvolvida por ambos em um planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado”.

Em suas reflexões sobre a cultura política que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, Arroyo (In: MOREIRA (org.), 2013, p.134) afirma, acertadamente, que “apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se [os professores] tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora”. Assim, ao mesmo tempo em que 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos professores entrevistados admitem que mudaram sua prática pedagógica, esses também afirmam que não o fizeram como consequência da implantação do Programa de Educação Integral. A formação inicial (*eu já vim do magistério... aí, eu já vim com... a parte pedagógica assim, mais voltada pra sala de aula - Professor E.*), a experiência (*A mudança acontece... Agora, foi acon-*

tecendo gradativamente de acordo com a série que eu fui trabalhando – Professor E) e a vontade de melhorar (É, que a gente vai aprendendo, vai melhorando... - Professor B), são motivações que levam os professores a buscarem dinamizar suas aulas além da motivação maior que é a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Quanto à influência do Programa nas mudanças na prática pedagógica, podemos destacar os seguintes depoimentos:

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

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

No caso específico de língua estrangeira, o professor chamou a atenção para algumas particularidades do contexto social, econômico e político que acabaram por influenciar o trabalho com língua estrangeira dentro da escola. Em 2007, início da primeira gestão do ex-governador Eduardo Campos, vivia-se em Pernambuco um clima de otimismo tendo em vista os investimentos estruturantes no Estado e o projeto de interiorização do desenvolvimento, o que exigia a preparação de mão de obra para as demandas que se vislumbrava no mercado de trabalho. Uma das exigências era o domínio de uma língua estrangeira. Assim, o estudo de uma língua estrangeira adquiriu um “novo status” de importância, principalmente com o Programa Ganhe o Mundo (PGM), que envia estudantes intercambistas do ensino médio, por um semestre, para estudar em vários países de língua inglesa ou espanhola, além dos Núcleos de Estudos de Línguas (NEL), um projeto que já existia anteriormente.

Essa relevância ampliada do estudo de língua estrangeira repercutiu também em sala de aula, e hoje, segundo o professor de língua estrangeira, os alunos reconhecem a importância do componente curricular, pois, a língua estrangeira “era vista por eles como algo muito distante da realidade deles, que eles se questionavam frequentemente o porquê de aprender. Hoje em dia, dificilmente um aluno discute o porquê de aprender uma língua estrangeira. Ele sabe que é importante”. Contudo, a participação nos Programas citados não é uma exclusividade dos estudantes inseridos no Programa de Educação Integral; alunos de escolas regulares também participam do PGM e reconhecem a importância da língua estrangeira como qualquer outra disciplina.

Também quanto ao professor, a língua estrangeira deixou de ser uma disciplina complementar da carga horária,

sendo mais exigida a formação específica para lecionar língua estrangeira, especialmente nas escolas integrais. Similamente, a avaliação da língua estrangeira passa a ser considerada com outro olhar, conforme menciona o professor:

E, como o Programa já exigia que os alunos tivessem um desempenho superior, melhor, em todas as disciplinas, incluindo língua estrangeira, o modo como trabalhar com o aluno e exigir do aluno foi diferenciado. Passou-se daquela visão de que, é alguma coisa complementar, e o aluno, provavelmente, não vai utilizar, até porque, era uma visão geral, a gente fazia um tipo de trabalho ilustrativo da língua estrangeira, pra eles. Então, acabava se tendo aquela visão de que: não vamos exigir muito do aluno. Quando a gente trabalhava na escola regular, a língua estrangeira era uma complementação, era um conhecimento que, é interessante que você tenha, como algo cultural, mas a gente não vai exigir muito isso de você. Então, a forma de avaliar e a forma também de lecionar, era uma forma menos exigente. (Professor F)

Não vamos aqui nos deter nas concepções e linhas de pensamento que permeiam a avaliação na escola, mas, corroborar a sua importância dentro do processo educativo, seja qual for o Programa ou política considerada. Nas suas falas, os professores referem-se especificamente à avaliação da aprendizagem escolar, dos conteúdos curriculares, por disciplina. Não há referência a mecanismos de avaliação ou acompanhamento de aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades referentes às outras dimensões humanas, como a social, produtiva, afetiva, que estão inseridas na avaliação interdimensional, como já referido anteriormente.

Outro aspecto concernente, não citado, é a avaliação institucional promovida pelo Programa nas escolas de referência por meio de um instrumento de avaliação a ser respondido por estudantes, pais, professores e demais servidores levando em conta aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e gerenciais. As declarações dos entrevistados são pertinentes quanto às escolhas do professor sobre como realizar ou quais instrumentos utilizar para avaliar, todavia há uma Instrução Normativa que regulamenta o processo de avaliação das aprendizagens em todas as escolas da rede estadual de ensino. Portanto, as normas que regem o processo avaliativo nas escolas integrais são as mesmas válidas para toda a rede. É oportuno ainda esclarecer que o SAEPE é aplicado em todas as escolas estaduais, aos estudantes dos terceiros, quintos e nonos anos do ensino fundamental e dos terceiros anos do ensino médio, não sendo um sistema de avaliação externa exclusivo do Programa Integral.

Apesar da nossa premissa de que a implementação do Programa de Educação Integral na Escola Severino Farias provocou mudanças no contexto escolar em importantes aspectos como prática docente, currículo e avaliação, podemos inferir, de uma forma bastante ampla, a partir das respostas dos professores entrevistados, que as mudanças ocorridas na prática pedagógica, no processo educativo dentro da sala de aula, não foram tão drásticas e radicais. Assim, as principais mudanças decorrentes da implementação do Programa de Educação Integral, segundo os professores, foi o próprio tempo escolar, a matriz curricular, carga horária das disciplinas e dos professores, o currículo; fatores que, costumeiramente, são determinados pelo poder estatal. Também mudou o perfil da escola, cursos oferecidos, público atendido, e, paradoxalmente, passou a haver

escassez de horários e de profissionais para dirigir atividades esportivas e artísticas em geral.

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

4.2.7 Perspectivas e proposições

As análises até aqui realizadas, dão alguns indicativos das perspectivas, pensadas pelos professores, para o Programa de Educação Integral, que hoje é considerado pela Secretaria de Educação com o horizonte de universalização para o ensino médio em Pernambuco. Algumas proposições são aqui anunciadas, tendo sido pinçadas dos comentários dos entrevistados, à guisa de contribuição ao Programa, tanto no âmbito da escola como da própria Secretaria de Educação, elaboradora da política.

Um dos pontos mencionados pelo Professor F, em vários pontos da sua entrevista, refere-se à importância de “atender as especificidades” das escolas quando se pensa em políticas educacionais. Imprescindível que haja “mais espaço para discussão de propostas e sugestões dos atores escolares, eu acho que o programa ganharia muito mais qualidade, ele seria muito mais eficiente” (Professor F). São legítimas as preocupações reveladas pelo mesmo Professor quanto à formulação e implementação das políticas educacionais, especialmente os impactos do Programa de Educação Integral na EREM Severino Farias, modificando seu perfil, conforme já referido anteriormente:

E, que as políticas públicas em educação, elas fossem realmente pensadas e criadas envolvendo e ouvindo todos os atores educacionais. Muitas das políticas públicas, elas são criadas a partir de estudos, a partir de especialistas em educação que, não tirando o mérito do conhecimento técnico deles, mas questionando um pouco o mérito de conhecimento das realidades individuais e até onde é feita essa pesquisa de realidades individuais ao se implementar uma política pública, principalmente uma política pública de abrangência tão grande como o Programa Integral. E se essa política de alinhamento considera as diversas realidades de cada região, e de cada unidade escolar. Que, a meu ver, não considera. (Professor F)

Tendo em vista o cotidiano escolar, percebemos que as inovações escolares acontecem, de fato, na produção de soluções, no enfrentamento dos problemas internos, no diálogo entre os professores e na “transgressão” para acertar, que levam correntemente, esses professores a encontrarem motivos para sua prática e razões para seus valores. “Há uma ética pedagógica que move as práticas escolares”, diz Arroyo (In: MOREIRA. 2013, p.153). As mudanças ocorrem nas ações e não no plano das ideias.

Queremos tomar como exemplo a elaboração e vivência do Projeto Salas Temáticas, já detalhado anteriormente. A implementação do projeto salas temáticas demandou debates, escolhas e tomadas de decisão, que envolveram não apenas os educadores, mas também os estudantes e pais, sendo uma prática significativa inovadora nascida na própria escola; foi uma experiência replicada por outras escolas estaduais e municipais de Surubim. Nesse contexto, apoiamos em Arroyo (In: MOREIRA. 2013, p.155) quando reflete

que “a educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar”. Lembramos que o Projeto Salas Temáticas é hoje vivenciado apenas no que diz respeito às salas por disciplina/professor; o tempo da aula e o horário tiveram que voltar a funcionar conforme o padrão para se adequar à inserção de dados nos sistemas eletrônicos de monitoramento. Neste caso, fatores externos (Sistema de monitoramento do horário de aulas) impediram a continuidade de uma política interna elaborada pela própria Escola.

Quanto à questão da continuidade das políticas implementadas, o Professor F chama a atenção para a imprescindibilidade de continuidade das políticas públicas, aquelas que estão “dando certo”, “porque se pensa em educação e em saúde como política de governo deveria se pensar como política de estado, política com continuidade, se der certo, e se não, faz as adequações”.

Outra sugestão pertinente apresentada pelos professores entrevistados, diz respeito à adoção da escola com o tempo ampliado desde o ensino fundamental, experiência que se encontra em andamento no Estado, com as Escolas integradas, desde 2018. Os professores entrevistados justificam esta sugestão partindo do pressuposto de que o ensino em tempo integral resulta em maior aprendizagem. Além disso, se o estudante já estivesse, desde o ensino fundamental, habituado com o tempo ampliado na escola, seria facilitada a adaptação do estudante do ensino médio ao horário integral.

Uma proposta recorrente, já tratada anteriormente e agora apresentada na fala do Professor A, é a utilização do

tempo ampliado de forma produtiva, lúdica, diferenciada das aulas curriculares, que nos leva de volta à discussão sobre concepções de educação integral.

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

Para desenvolver o Programa, os professores também apontam carências ou necessidades de mais investimentos, por exemplo, como diz o Professor A: “Precisa haver mais investimentos, na escola. Eu acho que tem que se buscar dar condição à escola, de melhor implementação do programa e necessariamente, na minha visão, precisaria de recursos”.

Além da necessidade de investimentos tanto na estrutura física quanto em equipamentos, os professores entrevistados indicam como pontos críticos a formação docente

e a estrutura da equipe técnica pedagógica insuficiente na escola para dar suporte ao estudante que nela está o dia inteiro. As transformações por que passa a sociedade contemporânea desafiam a escola quanto à sua função como também ao papel do professor em sala de aula. A escola não pode ignorar estas mudanças e, para isto, tem assumido outros papéis que implicam na realização de tarefas que antes não eram suas, especialmente nas escolas integrais. Nelas, os alunos permanecem mais tempo e precisam não só de espaço adequado para atividades de estudo, de alimentação, lazer e descanso, mas também do acompanhamento de profissionais como nutricionistas, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, pois seus dias são passados dentro da escola, para onde trazem os seus dilemas, necessidades, problemas da família, angústias e até patologias. Cada vez mais se consolida a necessidade de criação de um novo cargo nas escolas que contemple a atuação desses profissionais, pois o professor não dá conta, nem foi formado profissionalmente para atender a essa crescente demanda, como aponta o Professor H.:

Tem que estruturar mais a escola. Tem que ter atendimento psicológico para esses meninos, tem que ter gente para atender esse aluno. E não é só de aula que vive o aluno. Ele precisa de mais acompanhamento. Mas precisa mesmo! Ao começar minha aula, tenho 40 pessoas, problemas diferentes, situações diferentes, e a gente precisa dar aula. E tem hora que escapa da sala de aula. Quem tá ali pra atender? Muitas vezes, o aluno precisa só conversar mesmo. Quantos alunos passam a aula chorando? A gente vai tá registrando isso todo dia? Vai resolver? No dia a dia é difícil. Essa convivência. Não é só chegar... ah, cheguei lá dei

minha aula e fui me embora. O papel do professor não é só esse. Eu acho que tem que ver mais por esse lado. Porque isso um dia vai... “explodir” (citou exemplos de agressões e mortes com uso de armas em escola dos Estados Unidos). É meio desumano. (Professor H)

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

Mas, por exemplo, uma escola que tem a biblioteca com bibliotecária, tem o apoio, é... pedagógico, tem o sócio educacional, tem a secretária, todo mundo do Programa, o diretor e os professores recebendo, em tese, melhor, a tendência é que esses resultados saiam melhores, sim. Então eu penso que a escola integral, pra ter, de fato, um bom resultado, precisa pensar na equipe completa. (Professor D)

Os professores, em seus depoimentos, ratificam o que está irrestritamente projetado no texto para o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009, p.39), ao requerer para a política de Educação Integral, “uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação, [... além de uma] adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade”. Neste sentido, ressaltamos a legislação estadual com a Lei Complementar nº 364/2017 (PERNAMBUCO, 2017), que altera a Lei Complementar nº 125/2008, estendendo seu

objetivo referente ao desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade da educação com ampliação do tempo escolar para o ensino fundamental e não apenas o ensino médio, coadunando-se com as propostas dos entrevistados, no que se refere à implementação da educação integral desde o ensino fundamental.

Levando em conta a objetividade contundente das nossas realidades escolares, diversamente das “ilimitadas projeções do pensar e agir” das políticas públicas ou dos grandes projetos inovadores, ressaltamos as proposições apontadas pelos professores entrevistados, destacando a imprescindibilidade do debate acerca da educação integral considerando o uso do tempo ampliado para o desenvolvimento das demais dimensões humanas e não apenas para o aumento da carga horária dos componentes curriculares. Assim, queremos incluir, dentre essas proposições, a relevância de que sejam desenvolvidos mecanismos para a avaliação da própria política implementada, de forma ampla e participativa, com publicização dos seus resultados.

Retomamos a ideia, antes referida, de que o Estado (as pessoas que o representam) elabora as políticas como possibilidades de solução, mas carregam nessas políticas as “intolerâncias” próprias do mercado e das ideologias. O formulador das políticas não está inserido na realidade escolar, o que não lhe permite a real compreensão dessa realidade. Na elaboração e implementação das políticas, precisa que se considere a escola capaz de atender as individualidades das crianças e jovens. É o caso, por exemplo, de a escola integral “pensar” o aluno com deficiência ou o aluno que não pode estar o dia todo na escola porque precisa trabalhar.

Nas nossas realidades escolares, vivemos, então, certa incompatibilidade entre os princípios da educação inter-

dimensional, “alma do Programa Integral” e os *rankings* e cobranças por metas. Admitimos que a escola seja o lugar onde os adultos cuidam de crianças e adolescentes, preparando-os para assumirem conscientemente seu lugar no mundo, e conseqüente responsabilidade e cuidado para preservação e transformação desse mundo comum. Aí, não há prioritariamente dados a serem medidos e calculados, mas processos a serem desenvolvidos e mobilizados. A educação precisa ajudar as pessoas a enxergarem os limites interiores, para que não se formem ótimos profissionais, técnicos, com alta proficiência em português e matemática, porém sendo pessoas capazes violentar ou agredir de inúmeras formas outras pessoas. O principal excedente no plano educacional é gerar pessoas humanas que gerem mais humanidade.

Assumida pelo Estado como ação estratégica promotora da melhoria dos resultados e índices educacionais, já completando uma década de criação, a política de educação integral de Pernambuco requer novas leituras reveladas nas vozes dos professores que a efetiva. Por conseguinte, deve se travestir das idiossincrasias das culturas escolares particulares, acatando e valorizando as singularidades de cada escola, e reconhecendo que a fonte de qualquer mudança, principalmente de caráter qualitativo, sempre serão as pessoas, os sujeitos, professores, gestores, estudantes, famílias, incorporando, evidentemente, em maior ou menor grau, algum tipo de recurso, fomento, formação, projetos, programas ou políticas (reformas) educacionais. Portanto, recorrendo ao discurso do Professor F, podemos dizer que na formulação e implementação das políticas educacionais há que se acatar e valorizar as peculiaridades e originalidades de cada escola, comunidade, cultura escolar, pois, como

diz Arroyo (In: MOREIRA (org.), 2013, p.155), “aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito para com essa dinâmica educativa que está acontecendo nas escolas e no tecido social e cultural”.

Nesse contexto, a Professora Karla estando (em 2018) fora da EREM Severino Farias e contribuindo para a elaboração desse memorial, deixou, ao final da sua entrevista, uma mensagem que conclama toda a comunidade escolar a assumir, responsável e eficientemente, o perfil de escola de referência em ensino médio. Diz ela:

Uma vez que foi implantado, de forma traumática ou não, não temos como fugir. Hoje, a Escola Severino Farias é uma Escola de Referência em Ensino Médio e atende a estudantes de ensino médio. Então, o que eu digo aos alunos e professores, é: abraçar essa causa. Depois de 8 anos, não é lamentar o que já foi, o que não vai ser mais, o que se perdeu. Não atendemos o normal médio? Não atendemos a educação especial? E a gente fazia isso com excelência! Mas hoje não é lamentar essa perda. Então, há quem faça essa outra parte, enfim... o município vai acolher esses alunos de educação especial. Então... É aquele sentimento... Bom, se eu estou aqui, devo tudo fazer para que a Escola tenha qualidade no serviço oferecido, que a comunidade que procura a escola tenha motivos para dizer: eu estou procurando a Escola Severino Farias porque eu sei que vou sair dali qualificado para o mercado de trabalho ou para ir pra faculdade e prosseguir nos estudos. Deixo, então, esse recado aos estudantes, à comunidade que hoje está na escola: abraçar a causa e fazer da Escola Severino Farias uma escola realmente de referência em ensino médio, porque já foi referência em muitas outras modalidades. Hoje, a mis-

são é: abraçar a causa da escola de referência e fazer da Escola Severino Farias uma Escola de Referência em Ensino Médio, mesmo. (Karla, 2017).

A mensagem e preocupação expressa pela Professora Karla, harmoniza-se com os conselhos também deixados para os professores pela primeira diretora da Escola. Diz ela:

Para os professores, que eles se preparem bem para passar para os alunos o conteúdo com motivação para eles gostarem de estudar. E aos meninos, é dizer que estudem. Estuda menino, estuda! Tem que estudar. A conversa é essa. Queria que a escola fosse bem procurada. Que as pessoas dissessem: eu quero é o Estadual porque lá é que tem ensino de qualidade. (Entrevista 2 - D. Célia, 2017).

O anseio destas diretoras, que são ao mesmo tempo exemplo e inspiração do que almejam, é que a Escola seja uma boa escola, que atenda à comunidade e seja por ela reconhecida como tal. Portanto, são concordantes e coerentes as aspirações das lideranças que estiveram dirigindo e tomando decisões no âmbito interno nos momentos considerados como pontos de partida, início ou reinício de uma nova Escola.

A perda ou mudança da identidade da Escola Severino Farias apontada pelos professores entrevistados corroborou sobremaneira a proposta de organização de um museu escolar como equipamento pedagógico, mas principalmente como mecanismo de discussão e fortalecimento da identidade da Escola e do sentimento de pertença daqueles que a constituem, a partir do resgate de sua história.

5.

O MUSEU DA ESCOLA

A organização do Museu da Escola Severino Farias estava previsto no projeto de pesquisa submetido ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, já referido anteriormente. Além disso, a montagem do Museu está incluída no projeto pedagógico deste ano de 2019, na perspectiva de materializar as memórias históricas e pedagógicas da Escola, visando consolidar os laços afetivos entre escola e comunidade, além de fortalecer o compromisso dos sujeitos escolares e da comunidade externa com o trabalho educativo. Organizar o Museu da Escola, como memorial do percurso histórico, cultural e pedagógico, leva-nos a reconhecer a importância dos museus para a preservação da história humana e das instituições, levando em conta a formação de atitudes de maior cuidado e zelo com o patrimônio humano, material e ambiental da Escola.

O levantamento do acervo encontra-se em andamento e já integra fotos, equipamentos, materiais e documentos antigos, camisas de fardamentos antigos utilizados por professores e estudantes da Escola, como se pode observar nas figuras a seguir:

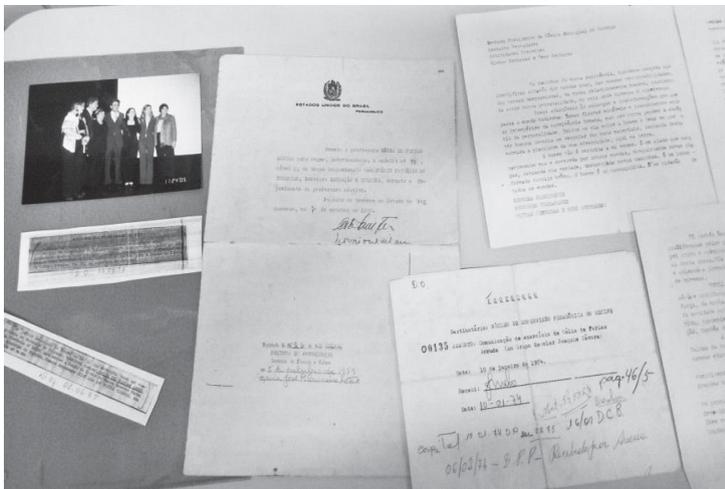


Figura 24 - Documentos antigos (acervo do museu da Escola, 2017)

"Mauá" - 43.01.75 - Grupo 1904				"Mauá" - 43.01.75			
Nº	Nome	Salário	Função	Nº	Nome	Salário	Função
1	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	1	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
2	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	2	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
3	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	3	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
4	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	4	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
5	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	5	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
6	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	6	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
7	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	7	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
8	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	8	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
9	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	9	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
10	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	10	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
11	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	11	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
12	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	12	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
13	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	13	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
14	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	14	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
15	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	15	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
16	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	16	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
17	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	17	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
18	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	18	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
19	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	19	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
20	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	20	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
21	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	21	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
22	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	22	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
23	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	23	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h
24	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h	24	Manoel Vinícius de Moraes	2.000	11h

Figura 25 - Livro Ponto dos Professores e funcionários de 1975 (Acervo do museu da Escola, 2017)

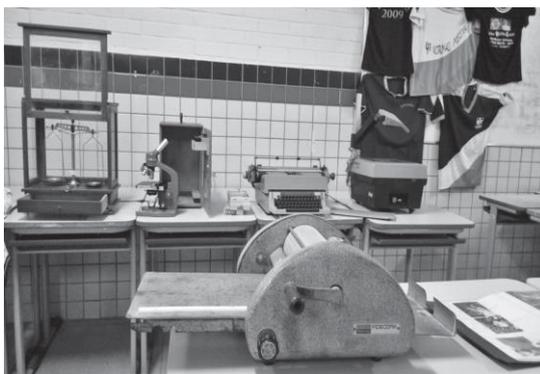


Figura 26 - Equipamentos da época da fundação da Escola, tendo, ao fundo, camisas de fardamentos antigos doadas por professores (Acervo do museu da Escola, 2017).



Figuras 27 e 28 – Álbum de fotos antigas – Festa junina 1983 (Acervo do museu da Escola, 2017)

O acervo histórico coletado para o Museu da Escola está sendo instalado numa sala já conhecida como Museu de Ciências Prof. Laércio Cunha. O nome é uma homenagem ao Prof. Laércio, ex-aluno e ex-professor da Escola Severino Farias, dedicado e querido professor de matemática, física e química, uma mente brilhante que faleceu precocemente, em 12 de janeiro de 2009, deixando o exemplo de um homem inteligente, humilde, solidário e amigo.

O Museu de Ciências Prof. Laércio Cunha foi instituído numa parceria da Secretaria de Educação/GRE Vale do Capibaribe com o Espaço Ciência e inaugurado em 2009, com a participação da Secretária de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, na época, Luciana Santos. Tinha como objetivo

promover a divulgação e educação científica através de exposições e atividades, valorizando a criatividade, a experimentação e a interdisciplinaridade, contribuindo para uma maior atualização e modernização do ensino das ciências em Surubim e região e estimulando jovens para carreiras científicas e tecnológicas. Funcionou como um local de exposições interativas e itinerantes dentro do Projeto Ciência em toda a parte, do Espaço Ciência, utilizando, além da Sala de exposições, o laboratório de ciências, o auditório para palestras e a área externa onde se encontram equipamentos de experimentação interativa na área de ciências, especialmente da física. Atendia nos seus primeiros anos de funcionamento, os estudantes das diversas escolas de Surubim e região (Figura 29), de acordo com agendamento prévio. Contudo, sem suporte (estagiários, bolsistas) para realizar atendimento externo, o Museu de Ciências e seus equipamentos passaram a ser utilizados somente pelos estudantes da própria Escola Severino Farias, durante as aulas.



Figura 29: Estudantes da rede municipal interagindo no Museu de ciências (2012).
Fonte: Acervo da Escola, 2018.

A intenção agora é ampliar a abrangência do Museu, deixando de ser apenas de ciências e integrando outras áreas de conhecimento trabalhadas interdisciplinarmente. Na perspectiva de cooperar com os componentes curriculares para melhor aprendizagem dos estudantes, dando significado ao trabalho de sala de aula e valorizando a produção do aluno, como também a cultura local e regional, o Museu da Escola Severino Farias se propõe a ser importante instrumento pedagógico e didático.

Reconhecemos que um museu na escola é uma proposta densa, porém razoável e factível. Requer a elaboração de um minucioso e consistente projeto que tenha objetivos claros, justificativa e metodologia de trabalho definidas e fundamentadas, com previsão de como será feito o diagnóstico e levantamento do acervo, sua catalogação, histórico e registro, organização e funcionamento; exige a consolidação de parcerias para fomento à pesquisa, apoio técnico e financeiro.

Os museus sempre carregam a intenção de educar, seja transmitindo informações numa concepção mais tradicional, seja construindo identidades numa visão mais ampla e crítica de educação. No caso do Museu da Escola Severino Farias, numa perspectiva mais dinâmica e dialógica, numa visão freireana, entendemo-lo não como lugar de coisas velhas, de coisas do passado, mas como espaço impregnado das identidades dos estudantes e professores e que expressa seus saberes; local de criação onde se preserva a memória e, apesar disso, se pensa o presente e se reflete sobre o nosso tempo.

No museu escolar, mais do que exposição de objetos, é importante ensinar/aprender a pesquisar, processo em que estudantes e professores são estimulados a investigar. No Museu da Escola Severino Farias pretendemos não ape-

nas recolher, classificar, conservar e expor os objetos que identifiquem seu percurso histórico, mas também estimular e divulgar pesquisas através de palestras, amostras dos trabalhos escolares mais significativos, isto é, os mais bem pesquisados, elaborados nas diferentes disciplinas, proporcionando aos alunos o interesse pelos estudos.

Cada escola tem suas singularidades e possui uma cultura própria que é construída historicamente nas manifestações do seu cotidiano. A instalação do Museu da Escola Severino Farias, ao mesmo tempo em que resgata as memórias da Escola, buscando os fundamentos para sua identidade, abre-se potencialmente para a construção de uma nova história. Retomando o dito na Apresentação desta obra, o arquivo de memórias da vida institucional da Escola demanda constante atualização, pois o tempo e a vivência fornecem continuamente os fatos e histórias que alimentam os relatos históricos. Assim, o Museu presta-se a não apenas resgatar, mas colaborar na produção de uma nova identidade, integrar a própria construção da história cotidiana da Escola Severino Farias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt** : entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. A condição humana. – 13. Ed. rev. – Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2016.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13a ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 131-164.

BARBOSA, Mariza Paula. **Surubim pela boca do povo**. M. Inojosa Ltda, Recife, 1995.

BARBOSA, Nelson. **Recordações da minha vida, da minha terra**. 2. ed. Recife: Gráf. e Ed. Liceu, 2009.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política do ensino médio no estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)-Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11301>> Acesso em: 12 dez. 2015

BRASIL. **Série Mais Educação - Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em 22 Jun. 2017.

CABRAL, Antonio F. **Memórias da Terra do Boi Surubim**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação/2007-2010**: análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. *Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>> , Acesso em 13/11/2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

COSTA, Nathaly Caldas Gonçalves da. **Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco: Um olhar sobre as escolas públicas de Referência no Ensino Médio da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte**. Monografia apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/_resources/files_modules/article/article_85182_201_20304163634992c.pdf>; Acesso em 13 jan. 2017.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da, BERGAMO, Pedro, LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUZA, Cidoval Morais de. (Organizador). **Um convite à utopia**. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <www.uepb.edu.br/download/ebooks/Um-Convite-a-Utopia.pdf> Acesso em 10 de maio 2017.

DA SILVA, Julianne Luiza. Formação humana para ação no mundo: um olhar a partir de Hannah Arendt. **ACTAS**, v. 3, 2016. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/75/57>> Acesso em 06/04/2017.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Políticas públicas, choque de gestão e tecnologias da subjetivação docente**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife : Editora UFPE, 2014.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA/PE. Recife, 2013.

FERREIRA JR., Amarílio, BITTAR, Marisa. A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 35-54, jan/dez 2005. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/184/184>>, Acesso em: 30/09/2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. 4. ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexão sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentilli. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995, v. , p. 169-195.

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

_____ **Educação como prática da liberdade.** 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____ **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** Centro de Referência Paulo Freire, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf> Acesso em 13/09/2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>> Acesso em: 03 out. 2017.

HENRY JUNIOR, Raul Jean Louis, **O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede.** Dissertação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>> Acesso em 20 ago. 2017.

LEITE, João Carlos Zirpoli, **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano.** Dissertação Mestrado em Educação, UFPE, Recife, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>> Acesso em 20 ago. 2017.

LIMA, Edméia Maria de, PERRUDE Marleide Rodrigues da Silva. Ampliação da Jornada Escolar: Perspectivas Políticas e Pedagógicas do Programa Mais Educação. **Anais do XIII Educere** – Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23917_13518.pdf>, Acesso em 06 out 2017.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados**. Recife: Livro Rápido, 2010.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.

LUCENA, Ari Alves de. Progepe: **Módulo de Responsabilidade Social e Educacional**. – Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

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

NIVALDO, José. **Episódio histórico de Surubim**: desapropriação do Colégio Pio XII: nossa resistência e anulação do Ato. Recife: Bagaço, 2007.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. Revista **Educação Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>> Acesso em 20 ago. 2017.

PERNAMBUCO. Lei Complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008 - Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11.jul.2008.p.3.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 01.jul.2017.p.6.coluna 1.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. EREM Severino Farias, Surubim, 2016.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos. **Desafios do ingresso e permanência dos professores no programa de educação integral de Pernambuco**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.121. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação)

SEEP. Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco. **Proposta Curricular para o ensino médio integral**. SEEP, 2012.

SILVA, Lúcia de Fátima Farias da. **De escola regular a escola de referência**: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim-PE. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Campina Grande/PB, 2017.

SILVA, Lúcia de Fátima Farias da (Org.). **Escola Severino Farias**: nossa escola nossa história. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 8. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

TORRES, Rosa María. Melhorar a Qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Branco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.

colofão

