



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA

**O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PARÁ:
CASO DA ESCOLA MIRITI**

**BELÉM
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIO NASCIMENTO DA COSTA

**O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PARÁ:
CASO DA ESCOLA MIRITI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

**BELÉM
2015**

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Costa, Claudio Nascimento da , 1977-
O Projeto escola de tempo integral no Pará: caso da
Escola Miriti / Claudio Nascimento da Costa. - 2015.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de
Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2015.

1. Educação e Estado - Pará. 2. Educação
integral - Pará. 3. Ensino médio - Pará. 4.
Escolas públicas - Pará. 5. Programa Mais
Educação (Brasil). I. Título.

CDD 22. ed. 379.1213098115

Claudio Nascimento da Costa

**O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PARÁ:
CASO DA ESCOLA MIRITI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Aprovada em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva
(Membro externo)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr.^o Ronaldo Lima de Araujo (Membro interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTOS

À imensurável grandeza do ser humano, materializada na atenciosa e prestativa, orientadora Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que acreditou na capacidade de fazer em mim, não só um pesquisador, mas também um ser humano melhor, seus ensinamentos (re)significaram a minha trajetória de vida, pois inferiu com grande sabedoria as orientações que levaram a concretização desta dissertação com consistência, autoridade, compromisso e excelência profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado e Educação na Amazônia- GESTAMAZON, pela ambiência agradável de trabalho, em particular, ao Prof. Dr. Orlando Souza, pelo incentivo e generosidade de suas orientações.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE, por ter oportunizado momentos teóricos determinantes a pesquisa, em especial, ao Prof. Dr. Ronaldo Lima de Araujo que dedicou ensinamentos e participou deste estudo lendo, minuciosamente, e produzindo valorosas contribuições, que auxiliaram na objetividade e clareza da pesquisa. Assim, suas lições foram indispensáveis na formação do pesquisador do Mestrado em Educação, uma espécie de iniciação, mas que incentivou a se ter ousadia e autonomia que é possível fazer pesquisa com criatividade, com qualidade, mantendo rigor e seriedade. Corroboramos com Araujo – *“Não se faz o pesquisador sem leitura, e sem uma boa dose de dor de cabeça”*.

À Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva que, incondicionalmente, aceitou a tarefa de contribuir com sua atenciosa leitura e seus indispensáveis apontamentos.

À Prof.^a Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), e Coordenadora do Núcleo de Estudos "Tempos, Espaços e Educação Integral", por no momento da qualificação nos deu orientações imprescindíveis.

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado pelas interlocuções teóricas estabelecidas durante as disciplinas, bem como nos eventos partilhados, em especial, ao Prof. Dr. Doriedson S. Rodrigues e à Prof.^a Dra. Terezinha Santos.

Ao Prof. Dr. Genilton Rocha, minha primeira e grande inspiração docente, amigo e incentivador na imersão a pesquisa e aos estudos acadêmicos.

À instituição que mantenho vínculo de trabalho: Secretaria Municipal de Educação – SEMEC de Cametá-PA, especialmente, ao Secretário de Educação, Professor Dr. Gilmar

Silva, por mesmo em estágio probatório ter concedido a licença especial para estudo de um mês no momento final do tratamento dos dados da pesquisa.

À instituição que mantenho vínculo de trabalho: Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-PA, pela liberação de minhas atividades profissionais, que me consentiu realizar o mestrado.

À minha esposa Shirley F. da Costa, pela cumplicidade na construção deste trabalho, pelo amor incondicional, por ser a companheira e a grande parceira em minha vida.

Ao filho Claudio Hirley F. da Costa, pelo amor que me move na edificação da vida, pela dívida temporal que me dispensaram durante o mestrado e por me fazer confiar e buscar continuamente uma sociedade mais justa e melhor.

À mãe/avó Guiomar Fonseca Costa (*in memorian*), pelo exemplo de resiliência e dedicação, mesmo analfabeta, por ter sido cúmplice desse meu sonho de tornar-me pesquisador, e ter regado nossa convivência com muita luz, ternura, amor e esperança.

Ao tio Almir (*in memorian*), e à tia Carminha (*in memorian*), por alimentarem a esperança de uma vida melhor, exemplos de trabalho e determinação.

Ao meu tio Milton, e às tias Ester e Ereni, que desde a minha primeira semana de vida, em meio a tantas dificuldades, sempre incentivaram aos estudos e foram minhas referências como pais ao longo da minha vida.

Ao meu pai, que indiretamente, contribuiu com a pesquisa, pois foi quem me matriculou em uma escola e(m) tempo Integral.

Aos meus primos e primas que sempre foram verdadeiros irmãos e irmãs.

Às famílias Oliveira e Silva de Castanhal-PA, que me acolheram como seu filho, são cúmplices da minha trajetória.

À família Freitas, aos meus cunhados/cunhadas, em especial, a Jefferson M. Freitas, parceiro de trabalho na Escola de Porto Alegre em Cametá-Pa.

Ao Srº Pernambuco no bairro de Santa Tereza Boa Vista-RR, que me oportunizou espaço entre as ferramentas de trabalho para prosseguir os estudos.

À comunidade de Porto Alegre (Cametá-PA), pelo incentivo a conclusão da pesquisa.

Aos amigos de turma do mestrado em educação 2013, pois essa é uma conquista coletiva edificada pelas discussões ao longo desse processo.

À equipe da Escola Miriti, em particular, ao amigo e professor Helder Coelho, que não contou esforços para a minha inserção no lócus da pesquisa, e todos os demais sujeitos envolvidos que me receberam e compartilharam suas ideias, suas esperanças e conhecimentos do seu cotidiano.

DEDICATÓRIA

Aos sujeitos que comigo compartilharam desse mesmo ideal, a materialização do trabalho, que se fez com grande esforço coletivo e prazer individual.

Entender a escola como forma de política cultural, significa percebê-la como uma estratégia com a finalidade de ampliar as capacidades humanas e habilitar os homens e mulheres que nela se encontrem, a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder, com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento do poder da participação social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

RESUMO

Esta dissertação analisa o Projeto de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Pará a partir de uma abordagem qualitativa com a perspectiva referencial dialética, elegendo como categorias de análise a Educação em Tempo Integral, a Educação Integral e Ensino Médio. O estudo se dedicou à análise do projeto assim como ao papel do governo do estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de educação integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta. Em particular, na Escola Miriti devido ao processo de implementação da “Política de Educação Integral” da Secretaria de Estado e Educação do Pará, iniciada em 2012, em razão das expectativas de amplitude do projeto, suas possibilidades, seus limites, seus consensos e dissensos como política pública que chega até a escola com a proposição de qualificação da educação escolar. A metodologia de pesquisa incidiu em análise de documentos e fragmentos de apontamentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), sendo apreciados como fontes primárias de estudo os decretos, planos e relatórios de governo, os dados disponibilizados em documentos dos fóruns estaduais de educação integral, realizados pela Secretaria de Estado e Educação do Pará, bem como a proposta preliminar do Plano de Ação de Educação Integral. A revisão bibliográfica foi basilar para a elaboração do trabalho alicerçada em autores como Gramsci, Moll, Paro, Cavalieri, Coelho, entre outros materiais ancorados, sobretudo, em livros e artigos científicos que abordam a temática da educação e(m) tempo integral. O estudo de caso inseriu-se como sustentáculo da pesquisa, visto que como método procedimental permitiu maior flexibilidade à pesquisa, por meio dele estruturaram-se e procederam-se as entrevistas semiestruturadas. O estudo levou-nos a percepção de que há um conjunto de limites e possibilidades em torno do projeto que vem sendo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio com muitos esforços e dificuldades.

Palavras-chave: Escola. Ensino Médio. Educação Integral e(m) Tempo Integral.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Education Project in Full time the Secretary of the State of Pará Education from a qualitative approach with the reference dialectical perspective, electing as analytical categories Education Full-Time, Comprehensive and Education East. The study was dedicated to the design analysis as well as the government's role Para state in the implementation of the proposal, its legal, historical and contextual frameworks for understanding the school design and integral education of the subjects that develop the proposal. In particular, the School Miriti due to the implementation process of the "Integral Education Policy" of the Secretariat of State of Para Education, which began in 2012, due to the design range of expectations, its possibilities, its limits, its consensus and dissent a public policy arriving to school with qualification proposition of school education. The research methodology focused on document analysis and official notes of fragments produced by the Secretariat of the State of Pará Education (SEDUC-PA), being appreciated as primary sources of study the decrees, plans and reports of government data available on documents the state forums of integral education of the Secretariat of State of Para education, as well as the preliminary proposal of integral education Action Plan. The literature review was fundamental for preparing the work grounded in authors as Gramsci, Moll, Paro, Cavalieri, Rabbit, among other materials anchored mainly on books and scientific articles that discuss the theme of education and (m) full-time. The case study was part of a mainstay of research, inasmuch as procedural method allowed greater flexibility to search through it were structured and preceded to the semi-structured interviews. The study led us to the realization that there is a set of limits and possibilities surrounding the project that is being developed in a public school in high school with many efforts and difficulties.

Keywords: School. High School. Integral education and (m) Full Time.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos selecionados para análise.....	39
Quadro 2 - Universo de entrevistados.....	40
Quadro 3 - Expansão do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco/Itaú.....	136
Quadro 4 - Organização dos eixos temáticos e categorias da explicação por aproximação e associação dos elementos explicativos por sujeitos.....	153
Quadro 5 - Evolução do número de turmas/matrículas/ano na Escola de Tempo Integral de Ensino Médio Miriti.....	165
Quadro 6 - IDEB Ensino Médio – Rede Estadual – Pará.....	186
Quadro 7 - Pará: Movimento e Rendimento no Ensino Médio da Escola Miriti em 2013.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formatos da Educação Integral no Brasil.....	49
Figura 2 - Abrangência do Programa Mais Educação nos Municípios.....	53
Figura 3 - Educação Básica: Matrículas 2012.....	96
Figura 4 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono no Brasil.....	97
Figura 5 - Meta 6 do PNE.....	125
Figura 6 - Educação Integral: Total e Percentual de Escolas Públicas na Educação Básica..	128
Figura 7 - Educação Integral: Total e percentual de matrículas.....	129
Figura 8 - Escolas e Alunos por Estados participantes do Programa do Ensino Médio Jovem de Futuro de 2013.....	138
Figura 9 - Escolas e Alunos por Estados (Destaque para o Pará) participantes do Programa do Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro de 2013.....	139
Figura 10 - Resultados esperados entre alunos, professores e gestão PJJ.....	140
Figura 11 - Pacto pela Educação.....	142
Figura 12 - Resultados, Programas e Projetos.....	144
Figura 13 - Localização da pesquisa — região metropolitana de Belém (PA).....	157
Figura 14 - Consulta de matrícula da rede pública estadual (ano letivo de 2014).....	158
Figura 15 - Consulta de matrícula das Escolas de Tempo Integral (propedêuticas) na rede pública estadual dos municípios Ananindeua e de Belém (ano letivo de 2012).....	161
Figura 16 - Consulta de matrícula das Escolas de Tempo Integral (Educação Profissional) na rede pública estadual dos municípios Ananindeua e de Belém (ano letivo de 2012).....	162
Figura 17 - Escola Estadual Miriti.....	165
Figura 18 - Comitê Estadual do Pacto.....	170
Figura 19 - Resultados, Programas e Projetos do Pacto.....	171
Figura 20 - Resultado 2, Programas e Projetos do Pacto ao Ensino Médio.....	171
Figura 21 - Resultados 1, Programas e Projetos do Pacto ao Ensino Fundamental.....	172
Figura 22 - Escola de Tempo Integral para uma Educação Integral.....	174
Figura 23 - Consulta de matrícula das Escolas de Tempo Integral (propedêuticas) na rede pública estadual dos municípios Ananindeua, Belém e Castanhal (ano letivo de 2015).....	178
Figura 24 - Espaço do Descanso adaptado no momento da implementação 2012-2013.....	191
Figura 25 - Novo Espaço do descanso/Sala de Multimídia/Espaço para aulas do ENEM 2014-2015.....	191
Figura 26 - Cozinha.....	196
Figura 27 - Refeitório.....	197
Figura 28 - Charge do método transmissivo de ensino.....	207
Figura 29 - Divulgação dos aprovados no vestibular – 2015, dos alunos da Escola Estadual Miriti, divulgada no jornal O Liberal de 25 de janeiro de 2015.....	210
Figura 30 - A construção de um Conceito de Educação Integral.....	217
Figura 31 - Princípios norteadores da Educação Integral.....	224
Figura 32 - Portão de Entrada ao Bloco do Anexo do Integral no interior.....	236
Figura 33 - Alunos em horário de descanso na Praça.....	237
Figura 34 - Corredor de acesso ao Anexo.....	237
Figura 35 - ANEXO - Espaço para circulação dos alunos nos Intervalos.....	238

ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB — Ação Integralista Brasileira
BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento
CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEPs — Centros Integrados de Educação Pública
CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEM — Coordenação de Ensino Médio
COEP — Coordenadoria de Educação Profissional
CONAE — Conferência Nacional de Educação
DCNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEINF — Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEMP — Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional
DNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EI — Educação Integral
ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio
ETI — Educação em Tempo Integral
EUA — Estados Unidos da América
FDE — Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FIOCRUZ — Fundação Oswaldo Cruz
FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAMAZON — Estado e Educação na Amazônia
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA — Instituto Federal do Pará
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC — Ministério da Educação e Cultura
OIT — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PA — Pará
PCNEM — Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE — Plano Estadual de Educação
PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJF — Programa Jovem de Futuro
PME — Programa Mais Educação
PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE — Plano Nacional de Educação
PNFCE — Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PPAs — Planos Plurianuais
PPGED — Programa de Pós-Graduação em Educação
PRADIME — Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
Pró-Conselho — Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação

ProEMI — Programa Ensino Médio Inovador
REM — Reforma do Ensino Médio
SAEN — Secretaria Adjunta de Ensino
SEB — Secretaria de Educação Básica
SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SECADI — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC — Secretaria de Estado de Educação
SESI — Serviço Social da Indústria
SISPAE — Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SNE — Sistema Nacional de Educação
UFPA — Universidade Federal do Pará
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCF — World Children Foundation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
O percurso: os procedimentos e os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....	32
AS REPERCUSSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO	
1 BRASILEIRO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	43
1.1 Pressupostos, concepções e conceitos de Escola de Tempo Integral e de Educação Integral no Brasil contemporâneo.....	43
1.2 Histórico da Educação Integral no Brasil: um olhar sobre os principais pressupostos e as concepções.....	60
2 ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE.....	90
2.1 O cenário da educação básica brasileira e seus reflexos no ensino médio.....	90
2.2 O ensino médio brasileiro perspectiva legais e concepções em disputa.....	101
2.3 O ensino médio brasileiro e concepção integrada como possibilidade de formação humana integral	116
2.4 A Escola em Tempo Integral como possibilidade ao Ensino Médio brasileiro perspectiva legais e transformações em processo.....	121
2.5 A Efetividade do ProEMI e a parceria Público-Privada PJF em âmbito local.....	133
A CONCEPÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA	
3 MIRITI.....	146
3.1 O processo de implementação do projeto Escola de Tempo Integral.....	153
3.1.1 Circunstâncias gerais, o contexto histórico, os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos de implementação do Escola de Tempo Integral.....	153
3.1.2 A adesão da Escola Miriti ao Projeto Escola de Tempo Integral.....	164
3.2 As condições que levaram aos professores e técnicos repensar o fazer na escola.....	179
3.2.1 A morte do aluno na porta da escola/O baixo rendimento escolar.....	179
3.2.2 Elaboração do projeto interdisciplinar de combate à violência e melhora da capacidade de leitura interpretação textual e habilidade com cálculos.....	181
3.3 As disputas políticas para a implantação do projeto.....	184
3.3.1 A cisão dos professores, duas escolas em uma (dimensões administrativas, políticos e pedagógicas).....	184
3.4 A Infraestrutura da Escola Miriti.....	189
3.4.1 Condições matérias de funcionamento do projeto infraestrutura da escola e alimentação.....	190
3.5 O conceito.....	199
3.5.1 A concepção de Educação Integral apresentada no Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA na Escola Miriti.....	201
3.5.2 O Debate Curricular.....	213
3.5.3 As (des)orientações da SEDUC acerca da proposta curricular do projeto Escola de Tempo Integral.....	215
3.5.4 As orientações presentes nos documentos e a materialidade do projeto na escola...	221
3.5.5 A questão das oficinas de enriquecimento curricular e as condições para a materialização da proposta na escola Miriti.....	226
3.5.6 Os caminhos construídos pela escola para a materialização do projeto: entre o passado vivido e o anúncio do que virá.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
REFERÊNCIAS.....	251

INTRODUÇÃO

Lembranças do menino da Maré

O menino de 11 anos morava com o pai e a madrasta em um barraco alugado no meio do complexo da Maré, em uma comunidade chamada Vila Pinheiro, lugar dominado por milícias e facções criminosas que viviam em guerra e deixavam diariamente óbitos, medo e muito sofrimento por lá nos idos dos anos 1990.

Apesar das dificuldades, o garoto gostava muito de estudar e venerava a escola pública em que estudava. Para chegar até ela pegava um ônibus que uniformizado e com a carteirinha de estudante poderia entrar pela porta da frente sem pagar a passagem. Era um circular que em sua trajetória atravessava uma ponte de uns 20 a 30 metros e dava acesso à cidade universitária na Ilha do Fundão (RJ), um percurso de aproximadamente 6 km, onde a Escola Tenente Antônio João estava situada.

Lá as aulas iniciavam pela manhã com o rito do hino nacional e o hasteamento da bandeira. Em seguida, um café da manhã no refeitório. Logo depois, chegava até o vestiário para colocar a roupa de educação física, guardava seus pertences em um armário individualizado. Depois da hora do banho, ele se arrumava e rapidamente se apresentava as demais aulas da semana (aulas de música, artes, inglês, francês, técnicas agrícolas e comerciais).

Na hora do almoço eram ofertadas refeições balanceadas e diversificadas ao longo da semana. Muito ‘labioso’ o menino já havia feito amizade com a nutricionista e com a merendeira que quase sempre o deixava repetir as refeições. Em seguida, escovava os dentes, tomava banho e descansava assistindo TV na sala de recreação, quando iniciavam as aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências [...], até o final da tarde, momento de retornar para a casa, já pensava no retorno do outro dia, pois para ele, na escola nunca faltava, nem amigos, nem professores, um clima agradável, uma atmosfera familiar, um tempo bom para aprender [...], tudo, em uma escola pública de tempo ampliado da rede municipal no Estado do Rio de Janeiro (COSTA, Relatos do Autor, 2014).

Ao narrar histórias, os seres humanos fundamentam sentidos, sonhos e valores, segundo a própria ótica de realização, ao estabelecer relações com o mundo e a partir dele, se perceber, conceber e receber novos sentidos e explicações. Seguramente a história de cada um é seu bem maior, por isso, não se pode ser esquecida. Ela precisa ser lembrada ao longo do tempo, não por mero saudosismo, mas para que sirva de motivação consciente, para continuar construindo a própria história e interferindo na construção de outras. Pois, acreditamos que:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 2001, p. 94).

Assim, apresento-lhes retalhos da memória de uma escola de jornada ampliada¹, uma exceção quando se trata de escola pública brasileira. Em regra geral o que determina a legislação, quanto ao tempo de educação escolar para a educação básica, é a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo destinado aos exames finais. Quanto aos horários escolares, observa-se que há variações, mas é comum a oferta em três turnos, o matutino, o vespertino e o noturno. Embora, no Brasil, ainda seja possível verificar algumas variações, dentro da diversidade dos sistemas escolares, que equivocadamente, ainda permitem a ampliação para quatro turnos escolares, criando o turno intermediário entre o matutino e o vespertino.

De acordo com o que anunciamos a experiência de escola pública em “Lembranças do menino da Maré”, voltava-se para oferta em turno ampliado, também denominada de escola de turno único, que disponibilizava a organização do tempo escolar e a oferta das atividades pedagógicas, por mais de quatro horas diárias. Nesse caso, versamos sobre a prática que tivemos na condição de aluno do ensino fundamental no final dos anos 1980, e início dos anos 1990, na Escola Municipal Tenente Antônio João, localizado na Cidade Universitária do Fundão, na Ilha do Governador, no estado do Rio de Janeiro. Nessa escola, as aulas organizavam-se em turno único, pois ao longo do dia os “dois turnos” (manhã e tarde) estavam pedagogicamente integrados. Assim, ao descrever um pouco dessa experiência, procuramos colaborar com atuais estudos e análises ligados ao tema: educação e(m) tempo integral, visto que favorecidos por significativo aprendizado de educação escolar.

Orgulhosamente, ratificamos uma trajetória em escola pública exitosa, que se identifica com muita sensibilidade o escrito por Paro (1995), quanto à responsabilidade coletiva no fazer a educação. Devido à luta pelo alcance de uma escola pública que consiga dotar a população de um mínimo de saber compatível com uma vida decente. Posto que, não é responsabilidade desta ou daquela pessoa ou instituição, mas de todos os cidadãos de uma sociedade civilizada. Esta argumentação está na contra capa do livro **Por dentro da Escola Pública**. Como sugere a proposta deste livro tendo em vista o título do mesmo, a nossa história de vida tem intensa identidade com esse ideal de escola pública, mais precisamente

¹ *Escolas que apresentam mais de quatro horas diárias de trabalho escolar [...], Escolas de jornada ampliada, [...]* aonde as aulas organizavam-se ao longo de dois turnos integrados, manhã e tarde. Cf. Prof.^a Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, do PPGED da UNIRIO, e Coordenadora do núcleo de estudos "Tempos, Espaços e Educação Integral", texto de orientação de qualificação em nov. 2014.

com aquelas escolas que laboram e(m) Tempo Integral — ETI, em busca da Educação Integral — EI².

Reconhecemos que foi por dentro desse tipo de escola de tempo ampliado, diante de muitas limitações, mas com dedicação e trabalho, que soubemos aproveitar as oportunidades para continuar os estudos, de tal modo que foi possível redimensionar a visão de mundo ao conhecer outras pessoas, culturas, lugares e descobrir novos horizontes. Descobrimo-nos e redescobrimo-nos enquanto humano, ao estabelecer contatos com importantes interlocuções que tangenciaram outras demandas socioespaciais, ao oportunizar o crescimento enquanto pessoa, ainda mais sensível à luta de classe. Tudo isso, tornou-nos mais solidário a causa humana da classe trabalhadora.

Neste percurso, as contradições sociais, vinculadas às condições materiais e objetivas de vida fizeram-nos chegar à região norte do Brasil. Após ter passado por esse tipo de experiência escolar, escola e(m) tempo integral, durante o ensino fundamental, na Cidade Universitária da Ilha do Fundão (RJ), tornamo-nos aluno de outra escola de dia inteiro no ensino médio, mas em outro estado da federação.

No Pará, ratificamos outra vivência de Escola Pública em tempo estendido (1993-1996) com a oferta de disciplinas propedêuticas durante um turno e disciplinas técnicas e práticas no contra turno. Meados da década de 1990 do século XX, o contexto brasileiro já apresentava um quadro diferenciado de perspectivas futuras frente ao século XXI, que já se anunciava por ser aluno do Ensino Médio Profissional, amparado segundo a Lei nº 7.044/82, referente à profissionalização do ensino de 2º grau, revogada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20.12.1996, vislumbrávamos a ambiguidade entre a possibilidade de prestar o vestibular para ingressar na universidade ou optar pelo mercado de trabalho imediato.

Mas, diante dos rearranjos estruturais, mesmo que ainda na condição de aluno de uma instituição da rede federal, percebemos as mudanças abruptas na proposta de Educação, que afetou a instituição, a partir da fragmentação e do aceleração dos cursos de maior densidade de formação. Por exemplo, o curso de técnico agropecuário que serviu de base para nossa formação em nível médio foi substituído por outros mais curtos e específicos, como o de técnico em fruticultura, técnico em piscicultura, entre outros, que passaram a ser ofertados de forma mais aligeirada. Um fato que reforçou a insatisfação e manifestação, sobretudo, de

² Escola e(m) tempo integral e Educação integral, aqui estão sendo compreendidos como, dimensões que possibilitam a mais completa, ampla e significativa proposição formativa para a formação humana, mas essa concepção será mais bem explicada no decorrer da primeira seção de nossa dissertação.

professores e servidores, pois foram mudanças que afetaram para além da estrutura curricular dos cursos, degradando pelas condições de trabalho impostas com a redução do repasse de recursos à escola e que naquele momento (1996) coadunava com a causa da classe.

Ultrapassando o campo da educação, pudemos perceber que as mudanças estruturais afetavam e estavam bem mais delineadas há outros setores, como por exemplo, na política e na economia brasileira. Na visão de Santos (2008, p. 141), este é o momento, anos 1990, em que foi possível notar que “as orientações dos organismos internacionais se transformam em políticas, que se materializam em reformas: fiscal, educacional, administrativa, econômica [para uma] racionalização e o controle do gasto público com o encolhimento do Estado”.

Diante desse contexto, o cenário dos anos de 1990 desenhou-se por reestruturações e rearranjos produtivos, que de acordo com os apontamentos sugeridos por Araujo (2007, p. 73) “os anos 90 intensificaram mudanças sociopolíticas e econômicas que vinham acontecendo desde a década de 70, e apoiavam-se sobre o tripé: a) a instalação de uma nova ordem mundial [...]; b) redefinição do papel do Estado [...] e c) revolução tecnológica”.

Em meio a esta conjuntura turbulenta chegamos ao ensino profissional, mas que até então exibia outras diretrizes, metas e objetivos, que a partir de 2007 passou a apresentar um novo modelo de “Ensino Integrado”. Este sendo ratificado pela “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, instituída pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, como formação profissional articulada entre Ensino Médio e Educação Profissional, que se consolidou pela Lei nº 11.741/2008, e pelo Decreto nº 5.154/2004, e está incorporada a LDB 9394/96. De tal modo, que vivemos mais uma experiência de escola de tempo ampliado. O ensino médio articulado ao ensino técnico, mesmo que caracterizado pelo paradoxo da dualidade, permitiu-nos um extenso percurso formativo, no qual trilhamos na qualidade de aluno interno uma vivência de três anos, na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, atual Instituto Federal do Para (IFPA, no Campus de Castanhal).

Com muita dedicação e determinação, este caminho permitiu-nos adentrar, não apenas, ao ensino médio em 1996, mas também, profissão, amigos e alicerce mais que prático/teórico para o ingresso ao curso de Geografia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Isso sem necessitar de qualquer tipo de curso preparatório particular porque a escola pública oportunizou-nos vasta formação moral, política, cultural, intelectual, para muito além das avaliações seletivas dos vestibulares. Em muito agradecemos aos professores que nos consentiu ser responsável para agregar com dignidade, respeito e civilidade ao dialético movimento de apreensão do conhecimento. Além dos conteúdos, aprendemos a caminhar

firme com respeito, autonomia e disposição para multiplicar os ensinamentos que foram subsidiados.

Imbuídos deste sentimento, dentro de um contexto de tamanhos desafios, a proposta de pesquisa parte como motivação pessoal, enquanto ex-aluno de escola e(m) tempo integral, e como profissional da educação pública, que luta para que a educação integral não esteja apenas no discurso da oferta pública. Por isso, se trata de um exercício de alteridade³, na medida em que também se abre a possibilidade de revelar contribuições para melhorar a realidade do ambiente de trabalho docente ao qual nos incluímos, após cinco anos de ter concluído a licenciatura e o Bacharelado em Geografia pela UFPA. Uma carreira iniciada em 1998, como professor de cursinho preparatório pré-vestibular, uma lógica muito instrumental, mas que foi se transformando com o ingresso no serviço público.

No entanto, em 2004, mergulhamos efetivamente na jornada como professor do Ensino Médio na rede pública estadual. Ao todo foram quatro anos no quadro de servidor temporário no município de Cametá-PA (2004-2008) e, a partir de então, mais seis anos no quadro efetivo em Belém, desenvolvendo as funções de Professor de Geografia (2009-2014); de Coordenador do Projeto Ensino Médio Inovador (2011 a 2013) e como Vice-Diretor (2012 a 2013), sem abrir mão de estar em sala de aula.

Os 14 anos de licenciatura, entre o público e privado, dentre estes, principalmente, os dez anos de serviço público, levou-nos a vivenciar a deterioração infraestrutural das escolas: o descaso com o bem público, a precariedade das condições de trabalho, a fragmentação e a (des)contextualização/(re)contextualização das raras oportunidades de formação ofertadas pelo governo do estado aos docentes. Em contrapartida à celeridade e elevação de cobranças, sobrepostas às funções e às competências extras impostas aos professores, que por vezes impacta diretamente a relação ensino/aprendizagem e o desenvolvimento do professor e do aluno.

Assim, diante de tais condições de trabalho, foi possível constatar, teórica e empiricamente, que:

Ao desventurado professor, que já tem de responsabilizar-se por um trabalho reconhecidamente acima de suas possibilidades humanas, em virtude do tamanho das turmas, nem sempre é dado perceber que independentemente disso, também o padrão pedagógico adotado é perverso porque impede, ao aluno, viver e aprender, e a ele, professor, sentir-se realizado no seu *métier* (PARO, 2010, p. 96).

³ Alteridade, no sentido de que [...] significa uma nova e diferente maneira de ser, numa postura ética que está para além de qualquer conceituação lógica. Alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma [...]. Cf. Joel Birman e Emmanuel Lévinas *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 169-179, jun. 2008.

Frente às adversidades da profissão procuramos, paralelamente, mergulhar mais a fundo nos conhecimentos científicos proporcionados com as pós-graduações, formações que permitem fortalecimento tanto pessoal, quanto profissional, para o enfrentamento das contradições vivenciadas no cotidiano escolar, para melhor apreciar as políticas públicas que são introduzidas às escolas, e se materializam, em geral, sem muitas reflexões e com poucos questionamentos.

Tais questionamentos surgem a todo o momento sobre as políticas públicas que se efetivam e influenciam na real finalidade da escola pública brasileira, se efetivamente contribuem para humanizar o ser humano ou para embrutecê-lo; assim como, também nos interrogamos, sobre o papel de todos os responsáveis (Estado, Gestores, Professores, Pais...), perante aqueles que negligenciam e relegam a causa da educação pública, quando galgam possibilidades estruturantes e condições políticas de fazê-la melhor.

De outro modo, reconhecemos o potencial transformador das políticas públicas para a educação. Na atual conjuntura brasileira, está colocada em pauta a possibilidade e a oportunidade da formação humana por uma perspectiva de educação integral, legando-se às escolas públicas da educação básica o desafio da ampliação do tempo e o repensar dos espaços pedagógicos para difusão de uma instigante e nova proposta formativa.

Entretanto, em nossa sociedade, prevalece o ideário de escola pública brasileira que tem reforçado a perspectiva burguesa fragmentária de formação, usa o tempo escolar para repassar informações, reforçar conhecimentos e reafirmar noções que fortalecem ao interesse do capital, raras são as exceções que partem em direção contrária a essa perspectiva.

Esse tipo de escola e de formação não é interessante à classe trabalhadora, pois possui o caráter alienante, que não dá conta de formar o sujeito político. Não é capaz se quer de promover o ensino escolar integral, menos ainda fomentar a perspectiva de educação integral *omnilateral*⁴, aqui compreendida na mesma perspectiva apresentada por Maciel (2014, p. 92), como aquela que “[...] tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano”. Aliás, é por essa dimensão e profundidade de escola e de educação pública que se compreende a educação e(m) tempo integral, como elemento qualificador, que ratifica o compromisso dessa pesquisa ao se contrapor a perspectiva burguesa de educação.

⁴ *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Para Maciel (2014), “[e]sta forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente, de educação”. Nessa direção também se deve dispor a escola e(m) tempo integral visto que negar a perspectiva burguesa de educação possibilita sentido ao processo de formação integral do ser humano. É por essa razão que compartilhamos com esse tipo de escola e de formação que perpassa pela perspectiva de educação integral.

Todavia, o processo histórico da educação integral, contraditória e intencional, verificado ao longo da educação brasileira pela possibilidade de observar a existência de proposições e projetos que chegam à escola pública em tempo integral, vem sendo usado e difundido por concepções e discursos de educação integral, mas, indiscriminadamente, constitui-se de uma imprecisão quanto à definição conceitual do que ela seja, e finda, predominante, por reforçar a constituição do sujeito passivo e a manutenção da ordem social burguesa:

[...] os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. Estes processos podem e o tem realizado de forma imperativa — reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos [...] (GENTILI; FRIGOTTO, 2002, p. 23-24).

Ressaltamos a escola e(m) tempo integral que visa à educação integral no Brasil não sendo neutra, sobretudo a escola integral do século XXI. A sua organização espaço-temporal evidencia a formação não só dos conteúdos, mas também as avaliações de larga escala, diante a força política empresarial na educação pública que confirma uma clara disputa que se impõe, pela via dos conflitos de classes. Cada uma das classes tenta impor a sua demanda, e ainda (re)forçar a própria hegemonia, repercute em projetos de educação distintos. Assim, corroboramos com Frigotto (2004) quando afirma que é preciso:

Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação. Aqui reside, a meu ver, uma armadilha, entre outras, na qual se tem caído comumente no processo de investigação nas ciências sociais, de modo geral, e na área de educação em especial. Trata-se de não dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista de ciência (FRIGOTTO, 2004, p. 76-77).

Para Frigotto (2004) há uma eminente necessidade de romper com a ideologia dominante, com a formação burguesa, pois dela resulta o sujeito fragmentado, que se constitui

a partir de um saber partilhado, pragmático, instrumental, pseudossapiência, porque se funda na construção do conhecimento pelo conhecimento, negando as vivências e os saberes socioculturais.

Com essa perspectiva de formação, a escola cumpre a função de alienar, de formar sujeitos do paradigma “conhecimento pelo conhecimento”, sem o fundamento de ser, de existir, de saber. Ao mesmo tempo, percebe-se que todo esse conhecimento torna-se inútil, pois não mobiliza o sujeito para as ações políticas, não instrumentaliza o sujeito à mobilização e mediação para exercer a cidadania, de fazer valer o uso político dos direitos e deveres em sociedade no “plano histórico-social”. Do mesmo modo, ainda de acordo com os apontamentos de Frigotto (2004), é possível observar que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2004, p. 81).

A transformação da realidade escolar, em particular, e(m) tempo integral, se impõe com a necessidade ser aquela que se empenha no potencial formador e transformador contra hegemônico, no sentido gramsciano da escola pública, como espaço capaz de produzir lideranças da classe, e a favor da classe trabalhadora, que estamos convictos de que a formação humana precisa caminhar na perspectiva contrária da visão empresarial burguesa. A emancipação politizadora dos sujeitos pressupõe a luta pela educação inteira, educação integral, “mais completa possível”, que proponha em sua pauta, o enfrentamento, a luta pela condição emancipadora do sujeito, referenciada na transformação social, pois ratificamos o que afirma Navarro (2004), quando menciona que:

Uma educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimitem. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação esposada, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a “escola de qualidade” é aquela que contribui para a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Neste sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (NAVARRO, 2004, p. 32).

Compreende-se que referenciar no social a escola e a educação pública é qualificá-la com o intuito de possibilitar múltiplas condições de oportunizar aos filhos da classe trabalhadora propriedades que, inoportunamente, os pais não tiveram, mas que a escola pública em tempo integral precisa colaborar para subsidiar oportunidades à luta por condições

mais justa e dignificante. Compactuamos com este posicionamento de qualificação sugerido por Navarro (2004), e de Educação de qualidade na concepção de Frigotto⁵ (2012), e por isso, desafiamos-nos a todo instante enquanto pessoa e profissional a materializar condições de transformação desse espaço, que excede a aprendizagem cognitiva, em um lugar mais digno aos que a ele buscam para subsidiar escolhas e projetos futuros de vida.

Nessa perspectiva, enxergamos este trabalho dissertativo como um elemento mobilizador nesta direção, e não apenas como uma realização pessoal e profissional. Visto que, foi importante, ter vivenciado a vice-direção de uma escola pública da rede estadual, entre os anos de 2012-2013, na Escola Estadual Professora Maria Antonieta Serra Freire. Uma escola considerada de porte médio com 20 salas de aula e aproximadamente 2.000 alunos, localizada no distrito de Icoaraci em Belém-PA, exatamente, no momento em que ela passou por uma vistoria avaliativa quanto à possibilidade de introdução do “Projeto de Educação em Tempo Integral — ETI”, no Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA), percurso que representa uma possibilidade de mudança de perspectiva ao ensino médio, isso aguçou, ainda mais, o senso de pesquisa pela questão, ao ponto de eleger esse projeto como possível objeto de estudo.

Nesta ocasião, na escola também estava à frente da coordenação do Projeto Ensino Médio Inovador — ProEMI⁶, mas, a consolidação da proposta é um possível caminho, não o único, ao ensino médio, que de imediato induz o repensar da escola pública, e chama a atenção por ser uma oportunidade para pensar problemas estruturantes embutidos em sua histórica trajetória. Uma análise que será aprofundada na segunda seção.

A atual discussão sobre educação integral no Brasil introduz uma questão mais profunda, que deve estar além da qualidade: a formação humana, pois nela está presente a luta de classes, quando não se trata de uma questão apenas de “qualidade”, mas de perpetuação da hegemonia da classe dominante, ou a ruptura desse estado de dominação. Observa-se bastante que no discurso dos empresários está embutido o rotular paradigma da qualidade, tratando-se da perspectiva e da estrutura produtiva ao mercado, em que se prioriza a quantidade, a produtividade e o lucro. Esses não são objetivos da educação pública prevista ao ensino

⁵ Na concepção de Frigotto (2012, p. 7), a educação de qualidade referenciada pelo social vem combater “[...] a educação de qualidade total se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas”.

⁶ Trata-se de um programa elaborado pelo governo federal, estabelecido a partir da Portaria nº 971/2009, que de acordo com a proposta de implementação do MEC, tornou-se um instrumento indutor basilar para a preparação do redesenho curricular do Ensino Médio, em que também se abriu a perspectiva à escola de tempo integral, na medida em que se disseminaram nas escolas públicas múltiplas dimensões indutoras para a expansão do currículo mais flexível e a abertura ao diálogo com outros espaços e tempos, com o propósito de tornar a escola em um ambiente mais dinâmico.

médio, segundo os parâmetros curriculares e os demais preceitos legais de nossa constituição, que, aliás, quanto ao ensino médio, apesar de não haver uniformidade, pois ainda apontam para múltiplas dimensões, mas necessitam de mais rigor e mais objetividade, para o efetivo cumprimento das leis já existentes.

Assim, na busca de elucidar a educação e(m) tempo integral como cerne da nossa temática de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, posicionamo-nos contrário a esse projeto mercadológico de educação, processo em expansão, que induz a competitividade, ao individualismo, e ainda, rotula e deprecia tanto as escolas, quanto os sujeitos que não atingem as metas estipuladas.

Estamos convictos que esse período na academia (2013-2015) refinou os sentidos à busca do entendimento do que possa ser a formação integral do ser humano dentro de uma perspectiva contrária aos interesses do capital. Uma vez que instiga a busca de concepções, de outras teorias, de novos conhecimentos, que fundamentam a nossa compreensão da abrangência e da importância pela existência de uma proposta formativa edificada por uma perspectiva que extrapola a ampliação do espaço-tempo e de uma instituição escolar pública. Porque, pressupõe, enquanto espaço de formação integral, uma formação do sujeito histórico constituída no coletivo das relações, em múltiplos espaços e tempos. Mas, ratifica-se que ainda hoje, é a escola pública o principal espaço que apresenta a função institucional para tal tipo de educação à classe trabalhadora.

Isso aflorou um grande desejo acadêmico pela compreensão do processo de implementação do projeto de Escola em Tempo Integral, na região metropolitana de Belém (PA), em especial o caso da Escola Estadual Miriti.

Assim, a presente pesquisa faz parte do **tema** *educação integral e(m) tempo integral*, que vem sendo objeto de investigação na atualidade no meio acadêmico por autores como, Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009; Moll, 2012.

De acordo com as primeiras notas de campo, tomadas entre os meses de março e maio de 2014, em que os técnicos da SEDUC-PA, responsáveis pelo projeto afirmaram, que se tratava de uma “Política de Educação Integral” da rede estadual, buscamos acesso às diretrizes, metas e objetivos dessa proposta. Entretanto, o projeto existe desde 2012, mas as diretrizes do Plano Estadual de Educação Integral só foram apresentadas pela secretaria à sociedade, no Encontro Diálogos de Educação Integral, entre os dias 10 e 11 de dezembro de

2014, enquanto política de educação integral, sem normatização oficial até o presente momento⁷.

Todavia, também se buscou conhecer mais sobre a existência do *Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio*, que teve como marco de sua implementação, o ano de 2012, e, a partir deste Programa, a Secretaria de Educação anunciou a existência de três projetos, que são eles: o Projeto Jovem de Futuro; o Projeto de Oferta Qualificada de Ampliação de Turno, e o Projeto Escola de Tempo Integral⁸.

A partir de toda essa (re)configuração política do ensino médio no Pará, o **objeto** de trabalho deste estudo é a compreensão da concepção de educação e(m) tempo integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. E, em especial, procuramos compreender a concepção desse tipo de escola implementado na Escola Estadual Miriti como projeto voltado ao ensino médio entre os anos de 2012-2015. Tomamos como estudo de caso a Escola Miriti pela prerrogativa de promover o ensino médio em tempo integral, por ter sido a pioneira na implantação do plano diretor e por ter um corpo de professores e técnicos que se empenham, mesmo frente às dificuldades, em desenvolver o projeto.

Além do mais, o contexto que se insere, torna a Escola Miriti percussora da proposta, diante da possibilidade de ampliação gradativa, para outras escolas da rede, transformando o ensino médio e(m) tempo integral, um representativo que carece de ser estudado, pela singularidade de compreender em si, a trajetória da proposta. Para isto, há a necessidade de analisar a concepção de educação e(m) tempo integral que permeia os sujeitos desta instituição escolar.

É crucial alargar os estudos acadêmicos nesta dimensão, escola e(m) tempo integral e ensino médio, que no Pará e no Brasil ainda são escassos. Bem como, é indispensável, ratificar a constatação de que, a *escola de tempo integral* não é, necessariamente, um sinônimo de *educação integral* como apontam Cavalieri (2002) e Coelho (2002), entre outros pesquisadores catedráticos sobre o tema em questão.

Aliás, trata-se de conceitos que podem se materializar em práticas distintas, bastante divergentes, até antagônicas, mas que popularmente tem sido difundidas e confundidas como iguais. Esta concepção está presente nos documentos referenciais da implantação do *Projeto Escola de Tempo Integral* no Pará, tanto no Plano Estadual de Educação Integral quanto nas

⁷ Março de 2015, início do ano letivo para maioria das escolas da rede, de acordo com o calendário oficial da SEDUC-PA.

⁸ Destacam-se todos os projetos, que estão citados no corpo deste trabalho, relacionados ao Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio podem ser observados pela figura de número 14 na segunda seção desta dissertação.

resoluções normativas que as instituem anteriormente, assim, foram alvos de análise como foi constatado no discurso dos sujeitos que foram ouvidos na Escola Miriti.

Nesse sentido, podemos encontrar a ideia de que, no mínimo, há uma imprecisão presente nos documentos implementadores, conforme os discursos dos sujeitos que desenvolvem o projeto de educação de tempo integral, ao abordarem a equivalência entre os termos. Isso pode distorcer a concepção dos sujeitos que estão desenvolvendo o projeto na escola, no entanto, esta discussão está mais bem detalhada nas seções vindouras.

Concernente às legislações que foram analisadas como basilares ao processo de implementação do projeto no Pará, a Lei nº 7.441 de 02 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado — DOE nº 31.700 de 02/07/2010, que por vez aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio em vigor até 2020, e as Resoluções Normativas nº 002/2012 e nº 003/2012 que se revelam como documentos orientadores das ações de implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) no Estado do Pará. Segundo a SEDUC-PA, o projeto-piloto Escola em Tempo Integral foi implantado no ano de 2012, em 10 (dez) escolas da rede, 06 (seis) delas de Ensino Fundamental, e 03 (três) de Ensino Médio Regular e 01 (uma) de Educação Profissional, todas da região metropolitana de Belém.

Naquele momento, no Ensino Fundamental, as escolas pilotos que funcionavam em período integral eram: Ruy Paranatinga Barata, Benjamin Constant, Eneida de Moraes, Antônia Paes, Norma Morhy e Cidade de Emaús. No Ensino Médio, o projeto funcionava nas escolas: Augusto Meira, Raimundo Vera Cruz e Temístocles de Araújo, além da escola profissionalizante Juscelino Kubitschek. Entretanto, o aprofundamento desse processo mereceram apreciações mais incisivas, por isso, serão tratados oportunamente na terceira seção deste trabalho.

Ainda, sobre o percurso que serviu de incentivo ao tema, e que me permitiu rumo à construção do objeto de pesquisa, e sobre o projeto de ETI da SEDUC-PA, destacamos a troca de experiências com outros gestores da rede estadual, envolvendo outras escolas pioneiras nesse percurso implementador. Para exemplo destacamos as interlocuções em nível local a Escola Miriti, no bairro de São Brás em Belém. Quando desde 2012, esta foi divulgada pela Secretaria estadual como a principal referência de Escola de Tempo Integral na etapa final da educação básica, por apresentar o maior número de alunos para o Ensino Médio da rede que congregavam essa proposta de educação integral.

Nessa direção, entre os anos de 2012-2015, procuramos aprofundar a pesquisa e tomar ciência de como este fato reflete, ou não, a realidade concreta. Porque, diante da precariedade das condições estruturantes do conjunto de escolas da rede pública paraense, há

muito tempo não tem sido inspiração, ou sinônimo de “boa educação escolar”, notavelmente, tão pouco tem servido como referencial ao ensino médio, ou ainda, como base na formação integral do ser humano.

Além disso, adiciona-se a esse quadro adverso, um conjunto de condições historicamente às avessas a categoria “boa educação” anunciada pela secretaria atribuída à rede pública estadual, como: o elevado percentual de distorção idade-série, que de acordo com a própria SEDUC-PA (2014), no ensino médio corresponde a mais de 60%, mas também, pelo elevado índice de evasão, e pelo o fraco desempenho escolar em escala nacional, entre outras questões, que estão presentes neste trabalho, com maior profundidade, na segunda seção.

Ainda merece atenção o fato de a Escola Miriti, de acordo com o site da SEDUC-PA, tenha sido palco de reuniões e de cursos de aperfeiçoamentos destinados aos professores que congregam o projeto de educação de tempo integral da secretaria.

Estas informações veiculadas pela Secretaria de Educação somada às possibilidades concretas de pesquisar nesta instituição escolar, sobretudo, por ter contato com os sujeitos que executam essa proposta na Escola Miriti favoreceram-nos tanto no processo de acesso e coleta das informações, quanto no andamento das demais demandas da pesquisa.

Mas também, por considerar nos professores, nos técnicos educacionais e na direção a predisposição de fazer do projeto uma nova oportunidade ao ensino médio paraense. Assim, se aglutinaram um conjunto de condições, que interferiram positivamente na decisão de estudá-la, que sucederam a culminância da seleção dessa escola como objeto de pesquisa.

Por fim, confirmamos que a escolha também se justifica, porque a escola é uma referência histórica em educação pública na rede estadual há cinquenta anos. Fundada no dia primeiro de abril de 1965, em Belém do Pará, no Governo de Jarbas Passarinho (1964-1965), a conhecida Escola Miriti, uma das mais distintas instituições de ensino da capital paraense. Nessa direção, far-se-á maior análise na terceira seção deste trabalho.

Neste contexto desafiante, o trabalho apresentar uma análise sobre o desenvolvimento do projeto Escola de Tempo Integral (ETI) para o Ensino Médio posto em prática pela Escola Miriti, da rede pública estadual, na perspectiva de captar a concepção de escola e(m) educação integral, de educação integral e dos sujeitos envolvidos. Isso frente ao processo de implementação da “Política de Educação Integral” da Secretaria de Estado e Educação do Pará a partir de 2012. Sem perder de vista as expectativas de amplitude gradativa do projeto para outras escolas públicas estaduais, suas possibilidades, seus limites,

seus consensos e dissensos, como política pública que se institui e chega até a escola com a proposição de qualificação da educação escolar.

Segundo os pressupostos de Carvalho, Barbosa e Soares (2010, p. 2) sobre as fases de uma política pública destacamos a implementação, visto que:

Qualquer que seja a visão sobre o dinâmico e complexo processo por onde passa a política pública é clara a necessária preocupação com a implementação, [...] a fase de execução que permitem que as metas definidas no processo de formulação sejam alcançadas com sucesso.

Nesse processo, a implantação dessa política levou-nos a questionar a concepção da proposta em sua essência, frente ao tipo de “educação integral”, e ao tipo de formação humana, que se volta ao ensino médio paraense, presente no projeto de educação de tempo integral da SEDUC-PA. É, portanto, um percurso de implantação e implementação (2012-2015) que tem muito a revelar a partir do olhar dos sujeitos que a executam.

Então, apontamos como **problema** se existe uma política de Educação Integral implantada para o Ensino Médio, em curso no Pará, seus objetivos, metas, definições e conceitos precisam estar claramente bem definidos no programa e/ou no projeto normatizador, sobretudo, para que as escolas sejam favorecidas no exercício de suas atribuições enquanto executoras da proposta de educação de tempo integral da SEDUC-PA. Dessa forma, consecutivamente os sujeitos que fazem a escola têm a autonomia de analisar, diante das suas concepções e visões de mundo, com maior noção e propriedade o que faz sentido à formação humana baseados em proposições estabelecidas pelo projeto, frente às diretrizes legais instituídas ao ensino médio.

Embora, se faça importante também, considerar às condições materiais e objetivas que lhes são dadas nas escolas, para que assim, possam se apropriar das múltiplas dimensões, que foram estabelecidas e exigidas, a partir da política de educação de tempo integral. Para que, assim, apropriados dos mecanismos que a constituem enquanto políticas públicas possam caso necessário redimensionar as próprias ações para alcançar, e/ou, ir além, dos objetivos e metas esperados pelas múltiplas dimensões do projeto. Mas como executar a projeto sem conhecê-lo? Como é possível o trabalho pedagógico formativo, que visa à educação integral, desconhecendo suas diretrizes e proposições legais? Que concepção de educação integral passa ser basilar aos sujeitos que tem a tarefa de executar o projeto de ensino médio de tempo integral da SEDUC-PA?

Portanto, mediante a amplitude sugerida pelo tema: escola e(m) tempo integral. Partimos da ideia de que a educação integral é um possível caminho para a escola pública, na

condição de se efetivar enquanto política pública, pois permite diretrizes estruturantes que estão além do estabelecimento de mais tempos e mais espaços.

Todavia, a proposta exige esforços coletivo, frente às múltiplas dimensões estruturantes, que partem desde as ações efetivas do Estado, ao assumir a responsabilidade pela implantação e implementação, com o exercício basilar de subsidiá-la em sua plenitude de funcionamento. Visto favorecer a consolidação de programas e projetos executados pelas escolas públicas até as ações coletivas que mobilizam os agentes na efetivação da política, no interior desses espaços, pelos agentes educacionais e sociais, que também precisam estar compromissados para que haja a efetividade da proposta enquanto política radicada à transformação social.

Entretanto, a realidade escolar brasileira é, no mínimo, preocupante, salvo rara as exceções que se apresentam como instituições que superam a concepção de escola pública desmotivada, vazia de significados, desinteressante, tanto para o aluno, quanto ao professor, e é nessas condições que ampliar o tempo de permanência poderá denotar um risco de ampliar as contradições e as deformações já existentes na sociedade ou superá-las.

Para Vidotti (2009, p. 24) a reversão desse quadro perpassa pela relevância da formação e mudança de concepção do professor, tendo em vista que:

[...] a concepção de realidade antecede o método, isso quer dizer que a concepção de educação defendida pelo professor antecede a elaboração do plano de trabalho docente, por esse motivo a formação filosófica e pedagógica do professor deve caminhar juntas, pois só o domínio dos conteúdos de sua disciplina não é suficiente para propiciar uma visão de totalidade diante da realidade [...]. Porque é tão importante para o trabalho do professor não compreender só os conteúdos de sua disciplina, mas os fundamentos que embasam a educação.

Portanto, cientes da importância de se compreender a concepção de educação integral do projeto e dos sujeitos que fazem o projeto da SEDUC-PA, questionamos: *Qual concepção de educação está em curso, a partir da implantação do projeto escola de tempo integral, na Escola Miriti, da rede estadual de educação, para que possa dar conta da formação humana, frente às recentes transformações do ensino médio no Pará?*

Nesta direção, a pesquisa em questão suscita como possibilidades para reflexão epistemológica, teórica e metodológica sobre a importância, não apenas a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, mas os subsídios para a formação humana integral.

Assinalamos como **objetivo geral** analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de

Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará na Escola Estadual Miriti.

Assim como, **objetivos específicos** (1) identificar os principais elementos que caracterizam a concepção de educação integral presente no projeto, compreendendo a dinâmica histórica de como se constituiu; (2) analisar o contexto e os desdobramentos da implementação do projeto de escola de tempo integral, nas suas dimensões constitutivas, destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos que contribuem para materialização da concepção; (3) revelar a concepção dos sujeitos, o que fazem e em que condições materializam a concepção do projeto ETI na Escola Estadual de Ensino Médio Escola Miriti.

Algumas reflexões tornam-se **questões** norteadoras para este trabalho dissertativo, igualmente oportuno desde as primeiras notas captadas a partir das visitas realizadas à SEDUC-PA, nos meses de fevereiro, março e abril de 2014. São elas:

- ✓ *Qual a concepção de Educação e(m) Tempo Integral revelam os sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento do projeto de educação de tempo integral?*
- ✓ *Como vem ocorrendo o processo de implementação (2012-2015) do Projeto Escola de Tempo Integral na Escola Estadual de Ensino Médio Escola Miriti em Belém do Pará?*
- ✓ *Que desafios os sujeitos da Escola Miriti estão enfrentando para desenvolver a proposta do projeto de educação de tempo integral para o Ensino Médio?*
- ✓ *Como os sujeitos responsáveis pela realização do projeto entendem tempo integral e educação integral?*

Estas são algumas das indagações levantadas que se busca compreender sobre Escola de Tempo Integral/Educação Integral, com o foco no processo de implementação do projeto, que atende a um grupo de escolas da rede pública estadual na região metropolitana de Belém-PA, em particular, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miriti, aonde vem ocorrendo o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral no período de 2012 a 2015.

Analizamos os desdobramentos da implementação nas suas dimensões constitutivas, identificando os sujeitos, o que fazem e em que condições se realizavam na Escola de Educação Básica Estadual Miriti. Também, elucidamos as possibilidades concretas de

efetivação dos princípios da ETI, na escola pública de Educação Básica Miriti em Belém do Pará, apreendendo as pertinências legais apresentadas para efetivação do Projeto nas Resoluções Normativas nº 002/2012 e nº 003/2012, que instituíram oficialmente as Escolas de Tempo Integral no Estado do Pará.

Este trabalho dissertativo se materializou a partir de três seções. Entretanto, optamos por uma introdução que fosse capaz de situar o leitor não só pelas motivações do autor, mas também, pelo contexto das condições históricas da implementação do projeto de escola de tempo integral da SEDUC-PA, processualmente, também desvelar conceitos significativos sobre o tema em questão. Com esta inquietação acadêmica, a introdução revela a nossa trajetória como estudante de instituições públicas que diretamente motivado pelos caminhos e possibilidades das escolas de tempo ampliado, fortaleceu ainda mais as motivações acadêmicas e profissionais por esta perspectiva de Educação.

Houve a necessidade de critérios em todas as etapas da pesquisa. Desde o percurso teórico-metodológico, histórico, epistemológico à averiguação *in lócus* dos dados empíricos e análise dos dados da pesquisa para que fosse possível levantar as concepções materializadas dentro de que condições objetivas, desvelando as possíveis contradições surgidas diante da implantação e do desenvolvimento do projeto no período de 2012-2014. Ao longo dessa trajetória, foi possível captar as percepções, por presenciar as mediações entre os agentes da escola, seu envolvimento à materialização e efetividade do Projeto Escola Tempo Integral na Escola Estadual de Ensino Médio Miriti, conforme as seções posteriores.

O percurso: os procedimentos e os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

Quanto aos procedimentos emergentes da pesquisa, seus percursos e referenciais, procuramos a compreensão da relevância do projeto de Escola de Tempo Integral proposto pela SEDUC-PA, no contexto da implementação, conjuntamente, com as recentes transformações que o Ensino Médio paraense tem passado, com uma trajetória que permitiu conhecer as condições reais. Para isto, evidenciamos os critérios utilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Pará para escolha, elaboração e execução do projeto Escola de Tempo Integral na referida escola em Belém.

Para alcançar as proposições da pesquisa, examinamos a especificidade da realidade social dos sujeitos que trabalham com a educação de tempo integral na escola pública Miriti, empregando o que Yin (2015) chama de *Estudo de Caso*. Em vista de entender que essa

pesquisa tornou visíveis realidades sociais específicas e formas de organização do trabalho em contextos diferenciados. Assim, a nossa pesquisa permite uma:

Investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real — tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação em alguns setores (YIN, 2015, p. 21).

A abrangência sobre o estudo de caso sugerido por Yin (2015) assinala para um mais perfeito juízo da realidade social, na qual à pesquisa se propôs enquanto valor a preservação dos aspectos essenciais da vida real ao considerar ainda a relação conjunta dos eventos externos que contribuem para modificá-las.

Dessa forma, trata-se de um estudo que se dedica a análise da concepção dos sujeitos que fundamentam a formação humana no ensino médio em caráter integral, a partir do processo de implementação do projeto escola de tempo integral da SEDUC-PA, na Escola Miriti, por meio de uma abordagem do tipo qualitativa, mas sem desprezar os elementos quantitativos.

Neste sentido, a pesquisa em educação sobre ETI na rede pública estadual de Belém-PA, em especial, a implementação do projeto em uma escola de ensino Médio, refere-se a fenômenos formativos humanos e sociais, materiais e imateriais, históricos e culturais. Estes fenômenos abrangem em seu contexto social a sua totalidade e a sua complexidade, explicados e ponderados sob a ótica qualitativa. Em vista disso, corroboramos com Araujo (2010, p. 18), quando afirma que:

Em pesquisa social, portanto, não é proibitivo aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado “Método Qualitativo”, já que o termo “qualitativo” não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação do reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos, mas deve-se, sempre, em função da coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo “qualitativo”, qualificando-o.

Compreende-se que esse processo poderia ser empreendido nesta pesquisa, por um olhar marxista sobre uma pesquisa de dimensões qualitativa que analisou a proposta de implementação do projeto de Escola em Tempo Integral apresentada pela SEDUC-PA. Especificamente, o caso da Escola Miriti em Belém do Pará pela abordagem qualitativa, sancionada por Araujo (2010, p. 18) quando diz que “o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento”.

Como pesquisa que busca apreender esse complexo processo de formação integral,

humana do aluno que está inserido no projeto de ETI, partiu de uma abordagem qualitativa; entretanto, aqui não se desprezou os elementos quantitativos, porque se compreendeu que são elementos dialeticamente inter-relacionados em sua composição.

De acordo com Gamboa (1997, p. 105), quando se analisa as categorias quantidade-qualidade, não se deve desprezar, a historicidade e o princípio do movimento.

Em relação às categorias quantidade-qualidade, as pesquisas com enfoque dialético, no que se refere às técnicas, geralmente utilizam a historiográficas, tratando as dimensões quantitativas e qualitativas dentro do princípio do movimento. Essas categorias modificam-se, complementa-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Desta abordagem, entendemos como nexos que se integram com graus diferenciados, podem ser apreendidos como nuances de coerências aos outros componentes ao servir de subsídios à pesquisa. Abrangendo as técnicas como parte de um todo que pronuncia articuladamente, os instrumentos de coleta de dados à percepção de mundo e aos interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento de um processo totalizador. Por isso, prioriza-se o caráter eminente qualitativo, ao estabelecer-se uma analogia em que sujeito e objeto são priorizados processualmente na produção do conhecimento, formam a totalidade, mediatizada, mas transformada por um conjunto de condições históricas e materiais. Acerca desse percurso Chizzotti (2006, p. 29) assegura que pesquisa qualitativa possa ter caráter:

[...] transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Visto que, ela permite evidenciar vínculos indissociáveis das relações sociais que a análise dos significados aflora a subjetividade que os indivíduos dão às ações. Como técnica indutiva parte do particular para o geral, componente do vivido, do experienciado, o objeto possuído de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações ao estabelecerem (inter)relações da parte com o todo — “sujeito pesquisador *versus* sujeito pesquisado”.

Este processo possibilita uma análise historicamente situada, contextualizada e assistemática em que o problema surge ao desvelar a essência. Isso explica o ajuste do uso dos métodos ser uma alternativa de representação da realidade que expõe caráter epistemológico, teórico e metodológico escolhido para a compreensão da realidade, de múltiplas realidades.

Quanto ao referencial teórico, por entender que a integridade da subsistência humana não se restringe às necessidades de caráter alimentar, procuramos garantir as múltiplas dimensões existenciais do ser, entre elas a educação como “fator de formação humana”. Elucidando o porquê de eleger um conjunto de autores identificados ao ideal marxista, para embasar este trabalho, pelo fato de uma composição coesa no que tange enxergar a educação como um elemento essencial à luta de classe e à transformação social.

Tomamos como norte a leitura de artigos e obras de autores que se aproximam com a causa da educação integral, como processo que contribui para humanizar o ser humano em sua plenitude, porque remetem à lição que a inteireza dos homens se constitui pelo trabalho e dele advém à própria existência.

Consideramos aqui, obras e produções científicas, que teórica e metodologicamente, coadunam entre si, fundamentando a pesquisa na direção de atentar a educação integral como qualidade social favorável à ruptura com o modo de produção capitalista. Visto que ao se apropriar das condições de liberdade de pensamento, também favorecem ações que primam pela materialidade do ser humano na dimensão integral. Nessa direção, tornaram-se como base os subsídios teóricos de formação integral omnilateral em Marx (2004); os pressupostos da escola unitária de Gramsci — Nosella (2004), a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes Pistrak (2011) e os apontamentos de formação humana em Frigotto (2012). E ainda, as análises da educação integral Marxista em Maciel (2014), Schlesener (2009) e Silva (2012), por oferecerem os pressupostos de formação integral, com o foco, peculiar, na concepção de educação integral Marxista.

No caso, específico sobre o entendimento do tema da pesquisa, uma gama de autores distintos, historicamente vem se dispondo a aprofundar e a compreender as escolas e(m) tempo integral, dentro de uma concepção qualificada de Educação Integral, para além da ampliação do tempo. Destacam-se dentre os principais cientistas, que pesquisam sobre educação integral e(m) tempo integral, a partir de diversificadas obras, livros e artigos: Brandão, (2009); Cavaliere, (2002; 2007; 2009; 2014); Coelho (1999/2000; 2002; 2009; 2011; 2012; 2014); Maciel (2014); Maurício, (2004; 2007; 2009); Moll, (2008; 2009; 2011; 2012). Por essa razão, reafirma-se que essa revisão bibliográfica se fez crucial, pois foi alicerçada em materiais conceituados, sobretudo, em livros e artigos científicos, ampliaram-se os conhecimentos científicos que envolvem a temática. Nesta perspectiva, também incluímos e destacamos os seguintes autores utilizados, Paro (1988; 1995; 2010; 2011); Teixeira (1997); Castro (2011); Ferreira (2010); Gadotti (2009); Parente (2006); entre outros. A partir deste conjunto de autores, observamos que:

Os artigos [...] abordam, de diferentes formas, a potencialidade da proposta de horário integral escolar, discutindo as atuais funções ampliadas da escola (Cavaliere, Coelho, 2002), a relação qualidade educativa e tempo escolar (Cavaliere, 2007) ou as representações sociais sobre esta escola (Maurício, 2004) — enfim, que buscam debater as possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer. Essas autoras, que defenderam suas teses sobre o tema entre 1995 e 2001 na UFRJ, continuam pesquisando e publicando sobre a escola pública de horário integral. (MAURÍCIO, 2009, p. 147).

Notadamente, são as principais referências para essa pesquisa por qualificarem a perspectiva fundamentada de educação e(m) tempo integral, no espaço escolar e por apontarem de tratar de uma proposição além do papel da escola. Concordamos com a ideia de que no caso do sistema escolar brasileiro, aumentar a carga horária é um caminho melhor à educação pública, mas se a educação for e(m) tempo integral. Caso não seja estendido de forma restrita, tão só com o propósito de ocupar o tempo do aluno, só para ficar mais tempo na escola, que significa menos tempo ocioso em casa, na rua..., enfim. A questão posta por esses autores, nesse primeiro momento, é que há a necessidade de ampliação qualificada do tempo escolar.

Nessa direção, no caso, específico brasileiro, uma gama de autores qualificados, historicamente vem se dispondo a aprofundar e a compreender as escolas e(m) tempo integral, dentro de uma concepção de Educação Integral para além da ampliação do tempo. Isto quando se posicionam em defesa da centralidade da escola no sentido de desenvolver a educação integral e(m) tempo integral, recomendando que: “[...] uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas [...]” (CAVALIERE, 2009, p. 50). Mas, também se fez uso de outros autores, com outras perspectivas sobre o tema como Castro (2011); Gadotti (2009); Moll (2009; 2010; 2012); Parente (2006); Pergorrer (2014); Silva (2012); Yus (2002); entre outros.

Contudo, neste rol, ainda merece destaque Moll (2012, p. 144-145) por apresentar a concepção de que a Educação Integral no território brasileiro tem sido muito difundida pelo indutor, *Programa Mais Educação*, do governo federal, que está mencionado com maior profundidade, na primeira seção, ao demarcar ensino integral como, “[...] educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas⁹”.

⁶ Cf. Moll (2012, p. 144-145): “Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominadas, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral — considerada as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros — no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”.

Os pesquisadores admitem a existência das múltiplas propostas de Educação e(m) Tempo Integral, Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral propalada pelo Estado brasileiro, em todas as esferas da federação, e níveis da educação. Um conjunto complexo de propostas de educação escolar, que nos leva a refletir em que bases estruturantes elas estão se firmando e como se tem manifestado no fazer da escola.

Deste modo, pressupõe-se que não há homogeneidade, quanto à concepção, a forma, a base conceitual e a materialização prática da proposta, de como chegar a Educação Integral. A questão aponta que existe(m) autor(es) como Hora (1999), Coelho (2009), Cavalieri (1996; 2002; 2007; 2009; 2010; 2014), que defende(m) a centralidade da escola no desenvolvimento da Educação Integral e(m) Tempo Integral. Outro(s), a exemplo de Mool (2009) e de Pegorrier (2014) que questiona(m) essa centralidade, ratifica(m) a necessidade da atribuição de uma função mais assistencialista à instituição escolar.

Aponta(m) o caminho da intersetorialidade na perspectiva de outros setores e instituições públicas e privadas, ao articular-se a escola por meio de uma espécie de “teia da educação integral” à(s) necessidade(s) de ir além dos espaços de educação formal, de inserir o além do muro da escola a outras instituições e parceiros no alargamento do espaço-tempo necessário para fazer Educação Integral na rede pública escolar, sem romper completa e imediatamente, com a educação formal; e há ainda um terceiro grupo de autor(es), que acreditam em todo e qualquer espaço é potencial a educação e que a formação integral do ser humano está para além do material. Desse modo, opõem-se ao papel secular central que a escola ainda desenvolve enquanto instituição formal ao sugerir a reinvenção de outros tempos, espaços, métodos e modelos de educação para se atingir a educação integral, com proposições que apontam para a integração formativa holística e até metafísica, a exemplo de Yus (2002).

Neste sentido, o estudo é um esforço sistemático de ordem política, epistemológica, conceitual, financeira, psicológica, pedagógica e social, manifestada como desafios para a Educação Integral. Ou seja, independente da função da escola diante da proposta, da vertente centralizadora ou não em relação ao papel da escola e o tipo de formação que se pretende pela via da educação em tempo integral.

O essencial esforço de pensar a educação na sua plenitude Educação e(m) Tempo Integral sempre será desafiador aos sujeitos envolvidos. A busca por suprir necessidades podem estreitar laços e superar as dificuldades que possam aparecer erros e acertos com o desejo de não trazer mais sofrimento laboral ao professor. Nem mesmo excesso de passividade e tédio aos alunos nas sete ou mais horas de permanência na escola para que a

aprendizagem não se reduza a repetição, memorização, repetição, como afirma Moll (2009) não se reduza a “mais do mesmo”.

Entretanto, em busca de ampliar ainda mais nossa visão sobre o tema também se fez necessário conhecer o pensamento de outros autores que discutem a existência da temática, educação integral, por outras perspectivas, enfoques e dimensões espaço-tempo, ao longo da história da educação integral brasileira, devido estar situadas em diferentes correntes e abordagens pedagógicas que revelam divergências sobre o que vem a ser a educação integral, por exemplo, Guará (2006); Pegorer (2014); Silva (2012) e Yus (2002), entre outros.

Assim, foi possível distinguir com mais intensidade, as proximidades e divergências entre, concepções e conceitos em torno do que vem a ser Tempo Ampliado na Escola, Escola de Tempo Integral, Educação e(m) Tempo Integral, Educação Integral. Nossos apontamentos mostram no decurso desse trabalho são distintos haja vista que se observaram as muitas dificuldades de definição pela sociedade por se tratar de concepções que se apresentam por visões de mundo, por caracteres múltiplos entre muitos educadores com ideologias e posições de classe distintas.

Os pesquisadores ratificam a existência das múltiplas propostas de Educação em Tempo Integral, Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral propalada pelo Estado brasileiro, em todas as esferas da federação, e níveis da educação, um conjunto complexo de propostas de educação escolar, que leva a refletir em que bases estruturantes elas estão se firmando, e como se tem manifestado no fazer dos sujeitos da escola.

Em virtude das condições mencionadas anteriormente, esta pesquisa qualitativa enquadra-se na perspectiva de ciências sociais que apresenta Minayo (2012) ao discorrer que:

[...] nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012, p. 21).

Assim, como pesquisa social, também acompanha as inovações tecnológicas da comunicação: uso da computação e da internet ampliam ainda as possibilidades da pesquisa bibliográfica. Desta forma, o acesso ao site oficial da SEDUC-PA foi importante para a coleta de dados sobre as escolas que fazem parte do projeto, por exemplo, o número de alunos matriculados, entre outros.

Para Freitas (2004, p. 11) a pesquisa online ou virtual oferece uma série de vantagens em relação às demais pesquisas qualitativas. Segundo o autor, o pesquisador tem a possibilidade de utilizar recursos que, em um processo normal de pesquisa, não seriam

possíveis. Pesando a favor do pesquisador a facilidade com que tudo isso é feito e, a favor do respondente, a liberdade de participar quando lhe for mais conveniente. Esse ambiente virtual permite que as análises sejam feitas, por exemplo, por meio de download no próprio computador, ou então, pela internet, com tabelas, gráficos preestabelecidos e documentos que são fontes desta pesquisa.

O tempo entre o final da pesquisa e o começo da análise dos dados é praticamente zero, uma vez que os dados já estão prontos para análise (quando utilizado um sistema que compreende da concepção à análise). Ou ainda, essa análise já é concomitante ao processo de coleta dos dados, o que representa um ganho de tempo além de ser um agilizador do processo. Por isso, admite-se que para o levantamento de dados fizemos o uso da pesquisa documental criteriosa, inicialmente na rede mundial de computadores, especificamente no site oficial da SEDUC-PA, bem como a outros sites e documentos oficiais.

Os documentos que seguiram para análise e fundamentação da pesquisa permitiram compreender o contexto e o objetivo da política estadual de educação integral da Secretaria de Educação do Pará. Bem como, as suas interfaces no processo de implementação com foco no projeto de escola de tempo integral, especificamente, nas concepções de escola de tempo integral dos sujeitos que desenvolvem o projeto na Escola Miriti em Belém-PA. Os documentos que foram selecionados para análise podem ser observados a partir do Quadro 1 que está organizado na forma de tabela, que os resumem. Vejamos:

Quadro 1 — Documentos selecionados para análise

Documentos	Justificativa
Resolução normativa N° 002/2012-GS/SEDUC/ N° 372265 Relatório de Monitoramento (2008-2011)	Por dispor sobre o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral.
A resolução normativa N° 003/2012-GS/SEDUC Número de publicação: 372269.	Por dispor sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral, torna-se um importante indicador da Educação Integral para as escolas que fazem parte do projeto em 2012-2014.
Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará – Secretaria Adjunta de Ensino/Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental – 2014.	Apresentado no I encontro Diálogos de Educação Integral, entre os dias 11 e 12 de dezembro de 2014, contatamos que apresenta as diretrizes, objetivos e metas do projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Pará.

A coleta dos dados na **Escola Miriti** ocorreu a partir da técnica de entrevista semiestruturada. O pesquisador se utilizou do gravador com permissão do entrevistado e da direção da escola a fim de obter informações, percepções e impressões que os sujeitos

constroem sobre o projeto de escola de tempo integral na rede estadual de ensino do Pará. Conforme Quadro 2, foi disposto o universo de entrevistados, 13 respondentes:

Quadro 2 — Universo de entrevistados

Respondentes	Motivo da escolha	Nº de participantes
Secretária de Educação	Saber como ocorreu o processo de implementação, como foram pensada as diretrizes, objetivos e metas do projeto Escola de Tempo Integral.	02 (dois)
Servidores da Escola Pública Estadual Miriti (coordenador pedagógico)	Como o projeto ETI chegou à escola. Existem ações em desenvolvimento, como isso implica no cotidiano dos sujeitos, na prática docente, na organização do trabalho pedagógico e administrativo.	02 (dois)
Servidores da Escola Pública Estadual Miriti (professor)	Como o projeto ETI chegou à escola. Existem ações em desenvolvimento, como isso implica no cotidiano dos sujeitos, na prática docente, na organização do trabalho pedagógico e administrativo.	05 (cinco)
Alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio	Por que razões fizeram parte do percurso implementador do início ao fim de um ciclo do projeto.	03 (três)
Pais de Alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio	Por que razões fizeram parte do percurso implementador do início ao fim de um ciclo do projeto.	01 (um)
Total		13 (treze)

Para Minayo (2012, p. 26) a análise do material empírico e documental é uma fase da pesquisa em que os dados podem passar por uma análise crítica triangulando, analiticamente, as entrevistas, documentos e demais categorias, com o arcabouço teórico que a sustenta. Em nosso caso, a proposta de pesquisa deu-se por meio da análise documental sobre os documentos e fragmentos de apontamentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), sendo apreciadas resoluções nº 002 e nº 003/2010 da SEDUC-PA, o Plano Estadual de Educação integral 2014. E, os relatórios de visita de campo da SEDUC-PA 2012-2015.

Além disso, com a mesma finalidade fez-se uso da investigação *in lócus* (SEDUC-PA), disponíveis a partir de um canal de diálogo aberto com os Técnicos da Secretaria Estadual de Educação, responsáveis pelo projeto ETI para o Ensino Médio (fato relevante que deu-nos acesso às informações iniciais acerca do projeto e o desvelar de mudanças estruturantes no projeto que vem se implementando).

Trata-se de uma pesquisa que se fez no calor de seu processo de transformação, que se propôs a desvelar condições e contradições que se materializam com o a sua proposição

implementadora. Como categorias analíticas destacaram-se a Educação Integral, a Educação de Tempo Integral e o Ensino Médio que são vislumbradas empiricamente a fim de encontrar a contradição, a mediação e a totalidade, como formas de entender o movimento que perpassa a implementação da proposta de Escola de Tempo Integral na Escola Miriti.

Com essa diversificada e essencial proposta investigativa considerou-se crucial e reveladora as ações e falas dos informantes, por ter permitido um rico material para análise. Segundo Araujo (2012, p. 9), “[na] análise interpretativa o leitor dialoga com a obra, identificando a situação filosófica do texto, suas influências, seus pressupostos, associando e confrontando com outras ideias [...]”. Os fins deste estudo nos conduziram para uma perspectiva metodológica de caráter descritivo-interpretativo abrindo-se a uma perspectiva de indicar elementos substanciais para o entendimento do projeto de ETI na Escola Miriti.

Aliás, por acreditar na potencialidade e possibilidade de Educação que este tipo de escola pública pode proporcionar, quando consolidada como política pública e potencializada em seus múltiplos aspectos, indiscriminadamente, favorecem de modo positivo aos filhos das diferentes classes sociais. No entanto, ampliará acima de tudo o leque de possibilidades daqueles filhos da classe trabalhadora, por fornecer-lhes acesso, ao desenvolver atividades, e ao (re)significar outros percursos com melhores rumos, que em sua vida social lhes foram segregados e negados. Imbuídos com este sentido que o trabalho foi constituído e organizado.

Na primeira seção, fizemos a contextualização histórica e teórica sobre a Educação Integral e suas repercussões no Estado brasileiro como política pública educacional. Evidenciamos que, na busca pela “formação integral do ser humano”, dentro da estrutura e organização capitalista, há um palco de disputa de díspares projetos e raras oportunidades, frente às descontinuidades dadas aos projetos de Educação Integral.

Na segunda seção, realizamos a análise sobre os desafios estruturais no Ensino Médio na perspectiva de confirmar a articulação as propostas de ampliação do tempo escolar e a Educação Integral como possibilidade para este campo em processo, além de identificar as principais políticas feitas em esfera nacional com as ações basilares desenvolvidas no Ensino Médio e suas repercussões no âmbito do Estado do Pará.

Na terceira seção, analisamos as discussões e os achados da pesquisa quanto ao projeto instituído em 2012 pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) às escolas da rede pública estadual, tendo como alvo das discussões quanto à questão da concepção da educação e(m) tempo integral dos sujeitos da Escola diante à implementação do projeto que se apresenta como possibilidade ao Ensino Médio paraense, em particular, o caso da Escola Estadual Miriti, em Belém-PA.

Reafirmamos a proposição central desta pesquisa pela prerrogativa de os processos partirem de concepções, que apresentam grandes desafios políticos-pedagógicos a serem enfrentados pelos sujeitos que desenvolvem o Projeto de Escola de Tempo Integral na Escola Miriti para ser efetivado esta proposta enquanto formação integral do sujeito partindo do Ensino Médio.

Entretanto, é preciso elucidar qual o tipo de escola, e o tipo de formação integral, se está defendendo. Nesse sentido, concordamos com Cardozo (2009, p. 12) quando sugere que: “[e]m relação à escola [...], muito importante, acrescentar múltiplas formas de realizar a escola que escapam dos modelos hegemônicos e vigentes [...]”. Apoiamos a ideia de que a escola precisa acrescentar oportunidades formativas, aos filhos da classe trabalhadora, que lhes apropriem da formação integral como ideal de formação humana, engajada à autonomia e à politização dos sujeitos, como direito que vai além da aprendizagem pela aprendizagem, do conhecimento pelo conhecimento, da formação acelerada, fragmentada e segregadora centrada pela lógica do mercado.

As proposições históricas vêm apontando as múltiplas propostas de escola e de educação integral, apresentadas com fundamentos que se contrapõem aos modelos hegemônicos, e outras que servem ao capital, mas essa é uma questão que está discutida ao longo do texto a partir dos processos vividos pelos sujeitos da ESCOLA MIRITI.

I

**AS REPERCUSSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO
BRASILEIRO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL****1.1 Pressupostos, concepções e conceitos de Escola de Tempo Integral e de Educação Integral no Brasil contemporâneo**

A busca por uma provável definição sobre a *educação integral* foi o fio inicial da investigação desta seção. Um caminho longo que se apresenta com muitas direções e implicações, conduzindo a diversos percursos formativos ligados a concepções e visões de mundo, que, por vez, refletem diferentes posicionamentos. Mas também divergentes conceitos de educação integral que ratificam a ideia de não haver único conceito de educação integral, possuindo sim conceitos, concepções e práticas perceptíveis ao longo de distintos projetos de sociedade e de contextos históricos.

Podemos afirmar que no Brasil, segundo o Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, a educação escolar básica é ofertada em *tempo integral* quando há uma “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. O decreto aponta para a perspectiva de *Escolas de Tempo Integral*, no momento que se apresentam com a jornada escolar ampliada, por estabelecer aos alunos atividades no período igual ou superior a sete horas diárias, dentro e/ou fora do espaço escolar.

É importante lembrar que em nosso país, historicamente, a oferta pública escolar, especialmente, para os filhos da classe trabalhadora, ocorre em um período comprimido, entre três a quatro horas de aula por dia. A essa forma bastante limitada chama-se de turno parcial. Um tempo que incide nos afazeres da escola pública, desde a preparação de aulas pelos docentes, planejamento, avaliações, as reuniões de cunho pedagógico, conselho de classes e até os aniversários de alunos, docentes, funcionários, entre outras comemorações, que extrapolam o caráter pedagógico curricular, porém dá vida e sentido ao cotidiano escolar.

Para alguns estudiosos o tempo escolar é um tempo curto, entretanto, é preferível afirmar que se trata de um tempo intenso, de intensas relações e que por isso não só exige somente infraestrutura, serviços e recursos financeiros. Há de ter também maior responsabilidade do Estado para fazer valer os escritos das legislações para que o tempo da

escola possa maximizar o potencial da formação humana, um tempo escolar qualificado a ser ampliado como tempo de possibilidades e oportunidades.

Em muitas escolas da rede pública brasileira a prática do tempo intenso acontece em condições infraestruturais fragilizadas. Averigua-se que exista um desequilíbrio entre os escassos recursos financeiros que chegam à escola e que se soma ao reduzido contingente de profissionais requeridos por esse tipo de educação escolar referente às reais necessidades da precisão dos serviços humanos das diversas áreas e da qualificação do tempo-espço escolar. Assim, esse conjunto inquietante de condições quanto à obrigação de qualificar o tempo escolar em expansão nas escolas públicas brasileiras espera-se:

[...] uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas educacionais [...], bem como sobre seu planejamento e implantação. Em outras palavras, problemas diários com um corpo docente bastante reduzido; carga horária incompatível com o trabalho a ser realizado (de educação integral em tempo integral); ausência de profissionais variados para as atividades diversificadas; ausência de verba para merenda em número suficiente para, pelo menos, duas a três refeições diárias; enfim, esses e outros impedimentos demonstravam, em essência, o descaso do poder público em relação à manutenção da infraestrutura mínima de apoio a instituições escolares daquele porte e importância educacionais (COELHO; HORA, 2009, p. 186).

De acordo com pesquisa realizada por Coelho e Hora (2009), há problemas diários nas escolas da rede escolar pública, citando como exemplo as condições do Estado do Rio de Janeiro quanto ao processo de ampliação do tempo escolar qualificado. Eles apontam dificuldades para a eficácia das políticas públicas educacionais no processo de planejamento e implantação das escolas de tempo integral.

No entanto, a conclusão das autoras demonstra a ideia de que tais dificuldades não se tratam de um caso isolado, apenas da rede escolar pública daquela unidade federativa. Pelo contrário, existe um conjunto de entraves presentes no processo de implementação das escolas públicas de tempo integral. Isso é absorvido por todas as esferas da federação brasileira, tratando-se de um problema de escala nacional, que necessita de maior atenção, principalmente, de todas as esferas do poder público, mas que não impedem a elaboração de escolas com o tempo escolar alargado.

Do mesmo modo, Gadotti (2009, p. 37) sugere que “[t]odas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. No que tange a perspectiva de superação dos aspectos limitadores concorda que a ampliação do tempo escolar “cuidadosamente preparada” pode gerar maiores possibilidades aos sujeitos que a fazem.

Para Libâneo (2006, p. 5) isso trata de questões de ordem político organizacional e, precipuamente, financeira que impedem o pleno desenvolvimento escolar. Pois, nas “atuais

circunstâncias de precariedade da rede pública de ensino não há como atender minimamente à sua função pedagógico-instrucional, nem a todos” e, diante dessa conjuntura, acrescenta que o turno integral torna-se “impossível, pois seu alto custo impede sua generalização”.

Nesse sentido, Libâneo (2006) se posiciona contrário ao processo de ampliação do tempo escolar, ao apontar que há preocupação com o custo elevado desse tipo de escola, mas reconhece haver precariedade quanto à questão infraestrutural da escola pública. O problema não é único, porém se revela como um ponto central entre as contradições que ainda não foram resolvidas, ou seja, um grande limitador da ampliação do tempo escolar, por se tratar de uma questão básica e elementar. Ainda tem escolas, no presente contexto brasileiro, que se assemelham as do século XIX, evidenciando descompasso às novas exigências no interior do espaço escolar com as transformações sociais do século XXI.

Apesar de não ser o objeto de estudo em questão, ressaltamos que ainda existem casos no Brasil em que a escola pública está situada em espaços não pertencentes ao domínio público, são sim espaços alugados e de reduzidas dimensões. A ampliação do tempo escolar requer não só a qualificação do tempo de permanência, mas ao lado disso uma ampliação (re)significada dos espaços de formação. O desenho político da escola pública brasileira revela-se, no mínimo, por um quadro cruel aos filhos da classe trabalhadora, muito aquém da real necessidade daqueles que necessitam da escola pública.

Em meio a essas condições adversas, destaca-se a importância da ampliação qualificada do tempo escolar, a consolidação de um patamar mais ampliado de escola, ao qual se visa galgar a educação integral, por uma perspectiva de educação emancipadora. Infere-se que a educação integral no Brasil, via escola pública, tem sido uma questão histórica de luta e resiliência, não apenas por questões de ordem infraestruturais, no entanto, por resistir à dominação ideológica. Sobre esse aspecto Coelho (1999/2000) direciona à importância de:

[...] um *tempo ampliado, ou seja, integral*, [que] possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, *encontram tempo* para o debate sobre essas possíveis teias (COELHO, 1999/2000, p. 54, grifos do autor).

Do mesmo modo, demonstra-se a necessidade de ampliação do tempo escolar qualificante, na busca de ultrapassar possíveis limitadores, exige-se um esforço conjunto, coletivo para (re)significar a escola pública como possibilidade de acarretar uma reorganização inteligente desse espaço-tempo escolar, materializada pela dimensão crítica e

emancipadora de educação. Assim, coaduna-se com a perspectiva de ampliação do tempo escolar qualificado apresentada por Coelho (1999/2000, p. 55).

[Q]uando pensamos em uma educação crítica, emancipadora, estamos propondo, também, que a escola que pode lhe servir de espaço tenha ampliado seu tempo, a fim de que se solidifiquem práticas e reflexões capazes de construir um espaço democrático e participativo, de igualdade na socialização e apropriação do conhecimento e da cultura por todos aqueles envolvidos neste processo: profissionais da educação, alunos, comunidade.

A ampliação do tempo escolar na visão de Coelho (1999/2000) vem solidificar a escola pública enquanto espaço democrático. Assegura a ideia de que sejam quais forem os possíveis aspectos limitadores, no que tange alargar o tempo de permanência dos sujeitos nas escolas, de forma alguma podem ser empecilhos para que aconteça a ampliação do tempo escolar.

Não só se faz necessário políticas públicas para redimensionar o espaço-tempo das escolas públicas, mas também (re)significar, efetivamente, o projeto formativo educador ao ponto dele possibilitar oportunidades de trilhar e de materializar a perspectiva integral de educação para além do aumento do tempo escolar. Caso contrário, possivelmente, a proposta resumir-se-á em apenas ampliar o tempo de permanência na escola já precária. Com o discurso de *educação integral* oferta-se a *escola de tempo integral*, porém, na maioria das vezes, uma oferta de mais tempo na mesma instituição escolar.

É possível apreender, neste momento inicial, que entre os diversos fatores, que contribuem para o sucesso de uma política pública na educação, pede-se a necessidade de clareza, compreensão e aceitação por parte dos sujeitos que fazem, implementam e desenvolvem a política de educação integral em todas as etapas. Isso requer total conhecimento sobre as dimensões, as metas, os pressupostos e os conceitos que norteiam essa política de educação.

Dessa forma, é oportuno o desfazer de um pequeno nó conceitual, pois, *tempo integral* não é, necessariamente, a mesma coisa de *educação integral*. Há um conflito conceitual que precisa ser elucidado, para que não se confundam conceitos que podem se materializar em práticas bastante diferenciadas. Existem dúbios entendimentos sobre o que venha ser a Escola de Tempo Ampliado, a Escola de turno único, que no Brasil, é mais conhecida pela denominação *Escola de Tempo Integral*. Em alguns países é compreendida como jornada escolar completa. Segundo, Cavalieri¹⁰ (2014), esse tipo de escola centra-se na

¹⁰ Ver Figura 1 na página 48 desta seção.

ampliação do tempo escolar, como cerne das diretrizes e atividades para os alunos, sem maior flexibilização do projeto de articulação e de formação mais amplo ao ser humano.

Distingue-se da Escola e(m) Tempo Integral aquela que dispõem seus *alunos em tempo integral*, dando-lhes mais opções de escolhas pedagógicas e maior autonomia no curso formativo. A ampliação do tempo escolar visa à perspectiva educacional *crítico emancipadora* integral de educação.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (COELHO; HORA, 2009, p. 185).

Nesse sentido, a ampliação do tempo da escola pública não só pode materializar-se a partir de fundamentos teóricos de base político-filosófico emancipadora. Também prescindindo dos sujeitos um conjunto de ações articuladas de igual base emancipadora, como condição elementar na busca de qualificar o tempo integral escolar em condições elementares à educação integral. Com essa perspectiva, um possível conceito de Educação integral está presente no **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que expõe a apreciação produzida por Cavalieri (2010), assegurando ser uma verdadeira ação educacional que abarca:

Diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. A concepção de educação integral, relacionada à escola, entrou em pauta a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII, e posterior massificação (CAVALIERI, 2010, p. 1).

A educação integral, no sentido de *ação educacional*, não só ratifica a ideia de ampliação dos limites de formação humana, contudo, explicitam visões de mundo frente às dimensões da educação. Estas perpassam por condições históricas, posições políticas, econômicas e sociais que exigem a ação pedagógica, ao revelar-se enquanto ação consciente, que se faz na intencionalidade coletiva dos sujeitos. Com vistas a corroborar para que a educação integral torne-se condição abrangente à formação humana e aglutine pressupostos à transformação social. É com essa perspectiva que se pretende “a mais inteira possível” como

condição que instiga maior comprometimento e a apreensão por múltiplas ações de Estado e da sociedade para transformá-la, naquela que além do discurso possa se materializar por dimensão práxis¹¹ crítica emancipadora do sujeito.

Essa conotação que também se destaca o possível vínculo com a educação escolar “no sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo” (CAVALIERI, 2010, p. 1). A escola se destaca ainda por ser a instituição social concebida para o ensino, mas precisa (re)significar-se enquanto espaço público que, efetivamente, representa à classe trabalhadora, no sentido de gerar oportunidade formativa ao ser humano, torná-lo politicamente emancipado, conhecedor do valor da luta de classes e não apenas o estudante instruído para o mercado de trabalho.

Essa concepção ampla de formação pode tornar a escola em um espaço privilegiado para que a educação integral aconteça, instituindo-se como marca social. Sobre isso, Gramsci (2001, p. 49) acrescenta que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função”.

Dessa forma, faz-se necessário revelar o contexto social, a natureza que ela faz parte enquanto função, como também sugere Pistrak (2011) que acredita que a escola traz uma *natureza de classes*.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas, essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola [...], e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classes da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação [...] mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes (PISTRAK, 2011, p. 23).

Por essa razão, é fundamental para os filhos da classe trabalhadora, igualmente armarem-se, pois como afirma Pistrak (2011, p. 24), “[...] a escola é a arma ideológica da revolução”. Assim, configura-se a necessidade de formar-se por outra dimensão, que não apenas a dimensão burguesa instrumental, ou mais pragmática, do conhecimento utilitarista, que tem na formação a perspectiva que condiciona os seres humanos, como peças de reposição, a baixo custo, para o mercado de trabalho.

Nessa mesma perspectiva de educação integral, Coelho (2009, p. 90) alerta acerca da necessidade da “[...] busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. Não se tem hegemonia ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão”. É com a perspectiva de se

¹¹ Segundo Vázquez (2011, p. 30), palavra grega, literalmente, significa “[...] ação que tem seu fim em si mesmo”. Muito embora, consideramos nesse texto o termo práxis em que o autor sugere ainda “[...] para designar atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado[...]”.

contrapor a escola instrumental, e a educação burguesa Pragmatista, que este trabalho dissertativo coaduna-se com o ideal de que o processo formativo precisa ser o mais íntegro ao ser humano. E, a escola em tempo integral é um possível caminho à educação integral.

Mesmo diante das condições adversas de uma sociedade capitalista, esforçamo-nos à superação ao tocante da aproximação das perspectivas pedagógicas de caráter mais progressistas de educação integral. O que origina condição *sine qua non* em direção aos pressupostos à transformação social, no horizonte de enxergar a escola pública como possibilidade de ser um espaço propagador de mobilização social, para além de uma perspectiva burguesa de educação.

De acordo com Cavaliere (2014), há várias concepções de educação/tempo integral. Porém, delineiam-se na Figura 1 abaixo os dois formatos de educação integral. Os mais difundidos no Brasil contemporâneo, que se revelam como conjunto de fatores, plausíveis de comparação, que se evidenciam, paralelamente, a partir de pontos centrais destacados em tópicos para facilitar as análises, o que permite a distinção entre as duas propostas de educação, quanto: ao papel da escola, do professor, do aluno e dos demais possíveis agentes; bem como, ao desenvolvimento e a disposição das atividades; a relação com outros profissionais e parceiros. Um verdadeiro conjunto de relações passíveis de serem apreciadas, a qual se apresenta sob o título *Formatos da Educação Integral no Brasil*.

Figura 1 — Formatos da Educação Integral no Brasil

FORMATOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	
Escolas de tempo integral	Alunos em tempo integral
A escola é o centro de referência	O Programa tem autonomia
Obrigatoriedade	Atividades opcionais
Atividades no interior da escola	Atividades fora da escola
Atividades coordenadas pela direção da escola	Atividades coordenadas por equipe específica
Professores e profissionais da educação	Estudantes universitários e outros agentes
Parcerias eventuais	Parcerias como base

FONTE: Cavaliere (2014).

Nesse sentido, ratificamos a proposição de que se apresenta como propostas distintas, pois apontam caminhos diferentes, quanto à concepção do que seja a *Escola de tempo integral* e a que têm na escola os *alunos em tempo integral*. Compreendendo-se não haver uma fórmula específica de escola pública, e nem de Educação, entretanto, uma necessidade de ter ambas, como compromisso para a efetivação da educação integral, como processo para

emancipação humana. Tudo isto em momentos históricos distintos exibidos como público principal: os filhos da classe trabalhadora.

Outra perspectiva tem sido bem mais difundida entre as escolas públicas no Brasil, é aquela assinalada por Moll (2009) quando afirma que a Educação Integral é o que se almeja de mais amplo e significativo para formação humana. Esta ordena “considerar a questão das variáveis, tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (MOLL, 2009, p. 18).

É de fato uma proposição que aponta à importância da organização espaço-tempo da escola de tempo integral, assim como, sugere a possibilidade de ter mais atenção aos elementos da cartografia ao entorno da escola, como possíveis espaços pedagógicos, desde a praça, o bairro, a cidade, o município, entre outros aspectos. Elementos que juntamente com as escolas possuem ação e contribuição educadora a fim de vigorar a educação integral.

O Dicionário (2010), da UFMG, expõe a perspectiva de Moll (2010) quando sugere haver na organização escolar, e para além do turno escolar, uma possível relação entre a definição de escola de tempo integral e a educação integral. Assim, define:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da *educação integral* — consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros — no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, grifo nosso).

Essa análise destaca haver uma probabilidade de caráter multidimensional na escola de tempo integral, incidindo “as necessidades formativas” ao relacionar a ampliação do “tempo escolar”, com os possíveis espaços ao entorno. Isso na condição de espaços e de comunidades de aprendizagem, que se redimensionam, e se articulam no *território educativo*, na *cidade educadora*, em *comunidades de aprendizagem* para que se atinja a educação integral.

[P]reocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora*, *território educativo*, *comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana (MOLL, 2012, p. 133, grifo do autor).

Esse é o entendimento teórico conceitual distorcido de educação integral apresentado, oficialmente, institucionalizado pelo MEC, desde 2007, presente nas escolas públicas brasileiras, que estão vinculadas ao Programa Mais Educação — PME¹². Sob esse prisma há o discurso da equivalência entre educação integral e a ampliação do tempo escolar, que segundo MEC (2014) também podem ser compreendidas como Escola de Tempo Integral¹³, e do mesmo modo, vem explicitar a concepção de que:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (MEC, 2009, p. 18).

O reconhecimento no discurso do Estado brasileiro impera na ampliação e qualificação do tempo escolar, superando o caráter centralizador parcial e limitado em que as poucas horas diárias proporcionam estrito sucesso frente às múltiplas dimensões exigidas pela dinâmica da vida e pelas reais necessidades dos seres humanos. Longe de ser a solução, mas (re)conduz ao (re)pensar do tempo formativo que se dispõe a escola pública para o processo educativo, criou-se uma demanda social que tem levado ao Estado repensar políticas, mesmo que pontuais para estancar as pressões sociais, a saber: o mais recente Programa Mais Educação — PME.

Dessa forma, no governo Lula (2003–2010), período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república foi implantado em 2007, no cenário das políticas públicas do Brasil, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)¹⁴, tendo

¹² Segundo Mool, (2012, p. 95), o Programa Mais Educação — PME foi “[...] desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios; e que materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro. Em abril de 2007, no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Portaria Interministerial nº 17 que teve como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social”.

¹³ Escola de Tempo Integral, para o MEC (2014), conforme o decreto nº 6.253/07 (no art. 4º) são aquelas que ofertam suas atividades, no mínimo, em sete horas diárias. Assim, a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf-manual_mais_educacao_2013_final_171013>. Acesso em: 15 jul. 2014.

¹⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pertencente ao Ministério da Educação, foi criada em julho de 2004. Nela estão reunidos temas como: alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação ambiental; educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 1 jul. 2014.

como parceiros a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação o Programa Mais Educação — PME. Este veio ser instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 com a finalidade de alargar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram congregadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica e Educação Econômica. O Programa Mais Educação foi:

[...] criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De acordo com o MEC, de 2008 a 2010, o número de unidades escolares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem. [...] Esse Programa deu fôlego às mais tímidas iniciativas para que ousassem apostar em sua expansão e ampliar o atendimento. Muitas secretarias de Educação começaram a encampar o Programa mesmo quando já tinham políticas de educação integral próprias. Este é o caso, por exemplo, de iniciativas como as da Bahia, Goiás, São Paulo, Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Nova Iguaçu (RJ) e Palmas (TO) (MOLL, 2011, p. 33).

Conforme as expectativas do Governo Federal, a proposta política emerge como tentativa de alargar a jornada escolar, um caminho indutor para a Educação de Tempo Integral, permeado pelo discurso protetor de que o aumento da oferta educativa escolar aspira progressivamente à condução das escolas de regime parcial ao regime integral. O que em tese garantiria a melhoria da qualidade na educação e elevaria os indicadores educacionais brasileiros. Essa é a razão explicativa inicial às escolas contempladas serem as que possuem Índice Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB, aquém do almejado.

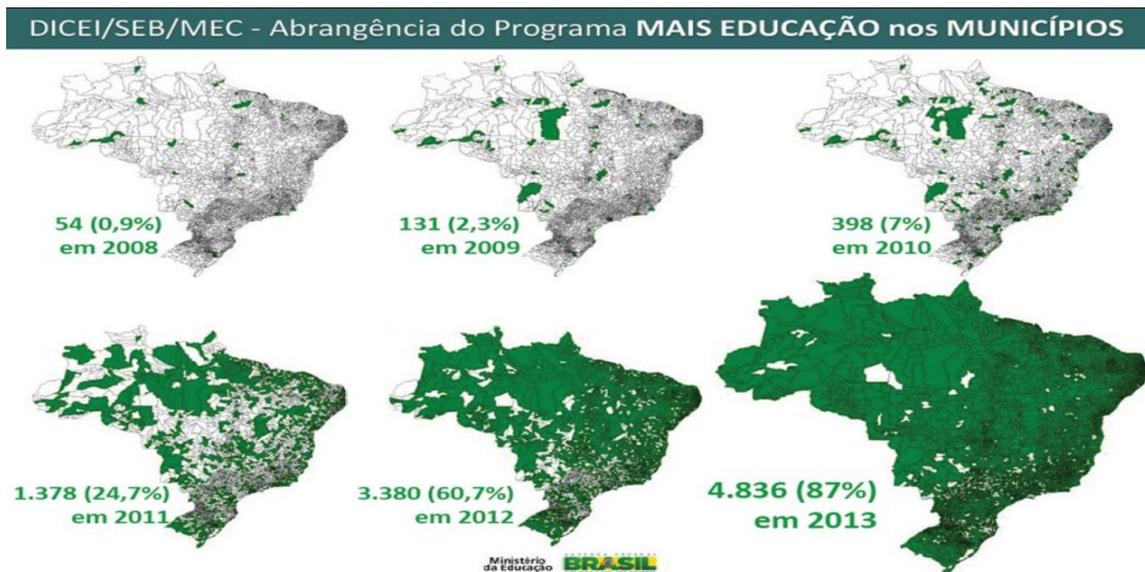
Observamos que a educação integral, que se refere o projeto do MEC, é considerada, pelo governo federal, desde 2007, a principal política pública indutora do tempo integral em escolas públicas brasileiras. E, está, fortemente, marcada por atribuir à escola pública o papel extra de instituição que desenvolve, além do ensino, a proteção social, com o fim de reafirmar a concepção de educação integral que protege. Por fim, a proposta de ampliação da jornada escolar do MEC coloca em pauta a relação “educação com proteção integral”.

O subsídio financeiro do programa é garantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola

A SECAD passou por processo de reformulação, no governo da presidenta Dilma Roussef, de acordo com o Decreto nº 7480, de 16 de maio de 2011, uma nova formatação originando na então SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) que acolheu a área de educação especial. Por vez, este ocorrido, faz a área de educação integral tornar-se vinculada à Secretaria de Educação Básica e, mais precisamente, à Diretoria de Currículos e Educação Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 1 jul. 2014.

— PDDE¹⁵, com a perspectiva de garantir maior autonomia a escola e melhor direcionamento da gestão dos recursos financeiros para que sejam efetivamente traduzidos no desenvolvimento de projetos que possam ampliar as possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, há um quadro de abrangência explícita de ampliação do programa por todo território nacional, conforme é possível visualizar a partir da Figura 2.

Figura 2 — Abrangência do Programa Mais Educação nos Municípios



FONTE: MEC (2013).

A Figura 2 revela o avanço acelerado do Programa Mais Educação, um desafio político, pedagógico e cultural de múltiplas dimensões que se desdobram em ações articuladoras entre seus agentes (escolas, movimentos sociais, voluntariados e governos), que, no entanto, são materializadas em espaços geográficos específicos com tempos históricos distintos. Segundo o MEC (2014): “Em 2013, o programa atendeu estudantes de 49 mil escolas das 27 unidades da Federação e, neste ano, a meta é atingir 60 mil escolas”.

Entretanto, não há consenso ao olhar essa política como indutora de educação integral no país. Alguns autores especialistas sobre o tema, entre eles, Silva (2012) que aponta para uma visão reducionista de educação integral, que vem sendo difundida pelo Estado, não só por transferir, problemas entre as escalas federativas, além disso, a responsabilidade do Estado à sociedade civil, desresponsabilizando amplamente o poder público. Estas são

¹⁵ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especiais mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos inseridos no censo escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <www.fn.de.gov.br/programas/.../dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 22 jul. 2014.

questões que estão entre outras possíveis dissonâncias sobre o programa, que, infelizmente, ainda há os que discordam em relação ao conceito e a concepção, de escola, e de educação integral, presentes no referido programa, pois ao:

Promover Educação integral com base no conceito de “cidade educadora” e “território educativo”, no Brasil, significa simplesmente reproduzir na escola todos os problemas urbanísticos das cidades brasileiras. Ou, por outro, lado transferir a responsabilidade de resolver os problemas da cidade mais uma vez para as escolas, uma vez que, no atual estágio do capitalismo flexível, as cidades têm reconfigurado seus projetos urbanísticos no sentido de, cada vez mais, se tornarem centros de negócio. Apelar para oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil pode ser sinônimo de espaço precário para uma educação também precária. (SILVA, 2012, p. 95).

Assim, negamos a perspectiva apresentada pelo Estado como possibilidade de ampliação da educação integral. Como afirma o próprio Silva (2012, p. 73), “a escola pode reproduzir relações de controle, mas pode também questioná-la abrindo caminho para a dúvida e encorajando os sujeitos a criar suas próprias decisões e ações”.

Em uma visão gramsciana de educação contra hegemônica, ressaltamos que há também aqueles que não descartam a relevância quando se aponta a política federal como a principal mobilizadora da ampliação do tempo escolar nos últimos anos. Conseqüentemente, veio a impulsionar no ordenamento de legislações específicas, e necessárias, para implantação de outras políticas públicas, mesmo com outras bases teóricas, nas demais esferas administrativas (estadual e municipal). Por vez, tem ocasionado novos formatos, de programa, de projeto, e/ou de reflexões sobre educação, escola, e tempo integral, específicos, muito além do PME.

Entretanto, no momento admite-se a questão que evoca maior atenção, sucedendo em uma confusão conceitual, teórica, e inclusive presente nas legislações, nos documentos institucionais, sobre o que venha ser educação integral. Titubeiam e falam desses conceitos como se fossem iguais, escola integral, escola de tempo integral, educação em tempo integral, e educação integral, quando não é a mesma coisa. O mais preocupante é que essas compreensões conflituosas estão expressas nos documentos, nos sites oficiais das diferentes secretarias, seja em instância federal, estadual ou municipal.

Por outro lado, essa “confusão”, pode ser vista como concepções divergentes coexistentes que travam a disputa ideológica pela apropriação de espaço que vão além da definição conceitual, como sugere Mendonça (2002, p. 161): “A meu ver, não se trata propriamente de uma confusão, mas as diversas concepções coexistentes eram a expressão de diferentes tendências que refletiam os diferenciados projetos”. De tal modo, é inquestionável

haver a precisão de problematizar sobre possíveis contradições nos documentos, e nos discursos oficiais, que não hesitam em colocar como equivalentes, ou em um mesmo patamar, o tempo integral escolar como sinônimo de educação integral.

Nessa direção, Paro (2011, p. 18-19), afirma que “[...] é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar”. Segundo o autor, em nosso país a escola pública não se faz Educação nem em tempo parcial, turno, com no máximo quatro horas de aula, por isso, é um aspecto complicado quando se coloca em prática a Educação Integral e(m) Tempo Integral. Ainda com grandes dificuldades em se realizar a educação escolar pública ao serem destacados os problemas de gerenciamento e autonomia política no âmbito da gestão escolar.

Assim, Paro (2011, p. 19) atesta que “[...] a escola que nós temos é burra e atrasada, porque não é administrada por educadores. Quem manda na educação do Brasil são empresários”. Para ele, duplicar o turno escolar nessas condições é um risco de aprofundar e (re)produzir desigualdades já existentes. Nas sublinhas desse processo de discussão, traz à tona a ideia de que a educação integral não está descomprometida e nem separada de uma concepção de sociedade. Nem tampouco de um projeto de educação neutro, e menos ainda, quanto aos pressupostos teóricos e/ou pedagógicos que estão desprovidos de intencionalidades porque se revelam como um conjunto de práticas pedagógicas que se voltam para manter, ou para romper, com as estruturas da ordem social vigente. A escola de tempo integral é vista como um palco em disputa por interesses e classes distintas.

Arroyo (2012, p. 33) acolhe a ideia de que a Educação Integral é a elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”. Ele também anuncia ponderações ao refletir sobre os riscos de simplesmente dobrar o tempo de permanência escolar, e reforçar “mais do mesmo”. O que as escolas põem em prática como Educação em tempo parcial, passando-se a chamar de Educação de Tempo Integral, e ainda está sendo difundida como sinônimo de Educação Integral. Aliás, esta é “[...] uma forma de perder seu significado político [sob o limite de ofertar] mais tempo na mesma escola, ou mais um turno — turno extra — ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33).

Da mesma forma, Mool (2009) alerta que “[...] nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. [A] educação integral emerge como uma perspectiva capaz de resignificar os tempos e os espaços escolares”. Esse movimento em torno da escola de tempo integral veio incomodar o estado de letargia que

pairava sobre a sociedade, quanto à escola pública de turno parcial, reintroduz a discussão da ampliação do espaço-tempo escolar, como uma possibilidade para qualificar a educação pública. A visão de Parente (2006, p. 142) acerca disso é de que:

Atualmente, é possível perceber o fortalecimento da discussão em torno do que estamos chamando de educação em tempo integral, muito mais do que a discussão a respeito da escola em tempo integral, discussões que vão além da ampliação da jornada escolar. As articulações entre educação formal e não formal e a abrangência do conceito de educação social, ainda que muito restritas e insuficientes, já despontam para uma nova concepção de educação escolar e de suas relações com outras instituições e aparelhos sociais.

A argumentação de Parente (2006) evidencia a ideia de que Educação Integral está muito além do mero ampliar o tempo escolar, trata-se de materializar um processo efetivo de busca por uma educação totalizadora, no sentido de ser aquela que vai além da escola, da educação formal, e que se apresenta como possibilidade formativa física, intelectual, sociocultural com a perspectiva de ser “a mais completa possível”, “a mais qualificante possível”, “a mais humanizadora possível”, sem deixar de considerar as relações com “outras instituições e aparelhos sociais”.

Por este prisma de educação, há a reivindicação social de que a prática da Educação em tempo integral supere a fragmentação curricular, neste caso, aponta-se para o sentido das atividades educativas, enquanto processo contra a ruptura e fragmentação escolar na busca da educação integral. A construção do tempo escolar qualificado é entendida por Moll (2008, p. 29) como sendo:

[...] aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo — quantidade — deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo — qualidade — nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Para Moll (2008), entre outros elementos significativos à ampliação da jornada escolar, aprova sistematicamente o compromisso de *superação da fragmentação social* por meio de um projeto formativo que busca o alargamento curricular, ao mesmo tempo, que almeja redimensionar o tempo quantidade em tempo qualidade, condição viável à educação integral. Mas, sempre perguntamos se é esse mesmo o sentido de escola pública: garantir a educação integral como condição política emancipadora para os trabalhadores.

Em virtude disso, faz-se imprescindível a ampliação da compreensão dos pressupostos e das experiências de escola pública, de tempo, e de educação integral, pois se processam ao longo do território brasileiro para uma condição de: “[...] Educação Integral que

exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MEC, 2009, p. 5). Segundo Gadotti (2009, p. 21), as:

Experiências e tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Mas, o tema não é novo; é recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de omnilateral. A educação integral, para Aristóteles, era educação que desabrochava das potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida por Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada escola cidadã e à cidade educadora.

A edição contemporânea do século XXI demonstra que a Educação Integral vem pela via da perspectiva legalista ao entender a Educação além do espaço escolar, porém se limita a condição de propulsor de possibilidades de aprendizagem. Um espaço de vivência como ambiente motivador à aprendizagem permanente, como “território educador”, que pode ser percebido todo e qualquer espaço que permite aprender algo, como lócus de múltiplas conquistas e usos pedagógicos, que promove educação em uma perspectiva holística, construindo conexões com a sociedade, *redes de aprendizagem*.

Os ambientes motivadores de aprendizagem coletiva são espaços dotados de possibilidades múltiplas de produção de conhecimento que partem de um coletivo de saberes que se constrói e reconstrói coletivamente e que se integram na perspectiva da formação pluridimensional colaborativa. Yus (2002) compreende que a Educação para ser Integral deve seguir uma perspectiva Holística. A Educação Holística é:

Uma perspectiva estética e o processo de construção do conhecimento por meio do questionamento são vistos como integrais a todas as formas de educação e da própria vida. [...] A educação holística não se centra na determinação de quais fatos ou habilidades os adultos deveriam ensinar às crianças, mas na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo. Ela é nutridora de pessoas saudáveis, completas e curiosas, que podem aprender qualquer coisa que precisem e em qualquer contexto (YUS, 2002, p. 17).

A perspectiva holística tem indicado maior reflexão sobre a necessidade de compor uma “rede de compromissos e responsabilidades”, em que o Estado, prioritariamente, deve promover garantir e desenvolver políticas públicas que favoreçam a escola pública a exercer a função que lhe é devida. Por outro lado, ainda sugere a contrapartida da sociedade, que a comunidade e a família cabem colaborar, ao dar suporte e beneficiar aprendizagens significativas aos alunos, cooperando para colocar em pauta elementos que sejam

significativos para este fim na Educação Integral. São eles: *o coexistir, à participação e à autonomia*. Para Yus (2002), a formação integral é:

Um conjunto de visões de educação que procuram educar completamente a pessoa. Isso inclui estudos de visões interconectadas do mundo, tais como as relações corpo/mente, de inteligências múltiplas, de análises de conceitos de espiritualidade e de prática em sala de aula, além de estudos que abordam, a partir das visões holísticas, as pessoas, as culturas, enfim, o mundo e o cosmos (YUS, 2002, p. 16).

Por outro lado, é necessário lembrar que há um movimento midiático nefasto no campo da educação, que tem crescido em torno do lema *Todos pela Educação*, sob a retórica de melhorar a qualidade do ensino público aproximando-se dos ideais de mercado. Embora esse não seja o foco central deste trabalho, comprovamos certa apropriação e distorção dessas proposições com a perspectiva holística de educação integral no Brasil.

Ao centrarmos na aprendizagem, aproximamos de propostas e ideais que se apresentam como a solução aos problemas da educação pública, e que são vendidas por grupos empresariais, ou Organizações Não Governamentais e Fundações, direta ou indiretamente, ligadas a esses grupos, como: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Instituto Itaú social, a Fundação Roberto Marinho, entre outros “colaboradores”, que difundem slogans como, “muitos lugares para aprender”, “Educação integral: crer e fazer”, “Educação Integral: Experiências que Transformam”, “Tecendo redes”, entre outros, que conforme Peroni (2012, p. 26) “[...] têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação”. Logo, como aborda Maciel (2014, p. 52), “educar integralmente o ser, só é possível numa sociedade onde as relações sociais não sejam regidas pelo mercado”.

Assim sendo, podemos afirmar que essa perspectiva de educação integral foi se transformando com o passar do tempo, recebendo novas roupagens ou adjetivos. Hoje, no Brasil, o discurso oficial da educação integral está permeado por uma visão neoliberal, cujo cerne é a manutenção da desigualdade, da propriedade privada, da reprodução capitalista que atende aos interesses dos grandes empresários. (MACIEL, 2014, p. 52).

Assim, quanto à importância dada à escola pública brasileira, como ambiente formal para a educação básica no país, ainda que não exista um único, e exclusivo modelo de educação, mas é a ela que a maior parcela da população brasileira recorre, ora por desenvolver o relevante papel formação humana, ora por centralizar a oferta gratuita desse tipo de educação, pois há necessidade de que por ela se desenvolva uma perspectiva integral de formação humana.

Entretanto, assegura-se a ideia de que não é a escola que faz a transformação da sociedade. Ela exerce o poder de sociabilizar forças nessa direção, sobretudo, ao se reestruturar quando se redimensiona na perspectiva de promover a educação integral, de ampliar o sentido da formação, contribuir para superar a perspectiva de educação instrucional burguesa, tornando dessa forma em um poderoso instrumento de mediação, visto a pressuposição de que a transformação social se materializa por mediações.

A questão em torno do debate da Educação Integral, Tempo Integral/Escola de Jornada Ampliada não é recente e nem mesmo homogênea enquanto forma e concepção, teoria e prática, por isso, não há um consenso entre os pesquisadores da área, por exemplo, quanto ao papel da centralidade da escola para o desenvolvimento da Educação Integral.

Todavia, inferimos que o entendimento, das múltiplas dimensões, e dos pressupostos, é essencial não só para ajustar possíveis dissonâncias conceituais sobre o tema, serve sim para ampliar a compreensão da escola e(m) tempo integral, que visa à educação integral, e nessa direção, coaduna-se à proposição de Coelho (2009; 2014), que é possível confirmar a presença de diversificadas matizes ideológicas, e concepções distintas e em disputa acerca da educação integral dentro deste território.

Compreender o significado da expressão “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos. De modo semelhante, para compreender as matrizes ideológicas que fundamentam as concepções e práticas de educação integral que se disseminaram no Brasil, no decorrer do século XX, torna-se imperioso refletir sobre a temática sob uma perspectiva sócio-histórica (COELHO; AZEVEDO; PAIVA, 2014, p. 49).

Por fim, é válida a ideia de Oliveira¹⁶ (2015) concernente à oferta da Escola em tempo integral no Brasil Aquela que busca trilhar uma perspectiva emancipadora, podendo ser uma etapa, uma fase, um processo histórico no século XXI que desencadeará a promoção da educação integral para as crianças e jovens da classe trabalhadora. Este pensamento resulta na procura de ampliar a leitura sobre a questão da Educação Integral a fim de permitir uma reflexão mais clara das propostas atuais que ecoam ao identificar os pontos que convergem e/ou divergem, suas limitações e avanços, bem como o que cada uma representa, historicamente, para o espaço-tempo de suas construções.

¹⁶ Palestra com o tema *Os Desafios do Plano Nacional de Educação — PNE e a Educação e(m) Tempo Integral*, organizada pela Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira, em abertura dos Cursos de Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral e Proposta Curricular, e Metodologia na Educação Integral, no dia 27 de fevereiro de 2015, no Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

1.2 Histórico da Educação Integral no Brasil: um olhar sobre os principais pressupostos e as concepções

De acordo com Parente (2006), no Brasil o tema, escola de tempo integral, é historicamente recorrente, desde início do século XX. Uma discussão advinda do Movimento dos pioneiros da Escola Nova¹⁷. As suas repercussões históricas revelam ampla pauta das mais diversas experiências e concepções, inclusive, antecessoras ao movimento, que vem atravessando, temporal e espacialmente, o país quanto a discussão da implantação das escolas de Tempo Integral, e a formação humana pela perspectiva da educação integral, no contexto da educação brasileira.

Não é algo novo a compreensão sobre os pressupostos da educação integral no Brasil, pois, de acordo com Silva (2012, p. 53), vem se destacando as principais concepções pedagógicas de educação integral, presentes em nosso território. São elas: “[...] a concepção Conservadora-Integralista; a Liberal-Pragmatista; a Socialista Anarquista e, a Socialista Marxista”. Conhecê-las requer um mergulho teórico na contextualização histórica, mais geral sobre o tema, com uma visão sistêmica em relação às bases e aos pressupostos pedagógicos atrelados à educação integral no país, uma vez que incidiram em experiências cruciais, desenvolvidas no território brasileiro.

Em um contexto mais abrangente, os primeiros registros históricos de a educação integral indicam atribuições aos gregos, frente ao pioneirismo por essa perspectiva ampliada de formação humana, que na antiguidade clássica difundiu-se com a perspectiva da *Paidéia*¹⁸. No entanto, naquele momento histórico, apesar de não explicitar o termo *educação integral* à *Paideia* grega, havia uma orientação pela essência de uma visão de educação ampla. Uma educação movida pela proposição de materializar a formação humana, pela plenitude ética e política do ser, na dimensão de aferir identidade humana cidadã, e por, permitir entre outras reflexões e ações, constituir-se por grandezas de diversas dimensões formativas, de caracteres como: espirituais, éticas, físicas, intelectuais, política, que buscava consolidar a formação humana de caráter integral.

¹⁷ Movimento que ao final do século XIX e início do Século XX aclamava pela renovação do ensino público brasileiro, em conjunto aos processos dos reformistas da educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros) que instituíram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira (SANDER, 2007, p. 28).

¹⁸ *Paideia* aqui esta sendo compreendida como educação integral, na perspectiva da Grécia antiga, pois explicita dimensões que possibilitam a completa, ampla e significativa proposição formativa para a constituição humana, pois: “Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de *Paideia*, [...] significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento no indivíduo da cultura a que ele pertence” (CAVALIERE; GABRIEL, 2012 p. 280).

Para Jaeger (2001, p. 335), esse ideal de formação grega foi concebido por se assinalar como sendo “[...] educação ética e política [...] um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia”. Essa dimensão de educação pressupõe-se que havia um sentido de integração, no qual a formação humana não estava dissociada de uma visão social de mundo e da construção de um tipo de ser humano completo que, por meio deste contexto, desenhou-se uma sólida perspectiva de educação integral. A partir dessa ideia Jaeger (2001) reconhece que cabe aos gregos a gênese e amplitude originária da perspectiva de formação integral, quando sugere que:

É a origem da educação [...]: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais (JAEGER, 2001, p. 335).

Trata-se de um ideal formativo do homem em sua plenitude que, segundo Coelho (2009, p. 86), a Paideia grega alude que o “[...] modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos”. Ou seja, qualquer tipo de fragmentação nesse processo formativo pode descaracterizar o desenvolvimento e a intensidade da proposta de formação humana integral.

Assim, frente à amplitude do termo, Marrou (1966, p. 158) afirma que a Paideia emana significado à educação integral no “[...] sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, do homem tornado verdadeiramente homem”. Aliás, a Paideia tem como proposição de ideal educativo a base da formação geral porque a concepção de educação integral no momento o qual evidencia a construção do homem ocorre em todas as suas potencialidades, na construção do cidadão pleno.

A centralidade da formação humana era em torno do debate da plenitude do *homem tronado verdadeiramente homem* ao formar-se no contexto, social, político e filosófico do cotidiano, portanto, não havia a dimensão formal no campo escolar. Nesse sentido, ratifica-se a Paideia grega, como a gênese da Educação Integral.

Entretanto, recorta-se o contexto histórico ao final do século XVIII, por tratar-se de um período que se destacam novas proposições na probabilidade de materializar a educação integral pela via formal escolar. A ideia de educação integral reaparece com mais ênfase dentro de novo contexto, como decorrência do processo histórico de intensas insurreições

sociais nos campos político, filosófico e econômico, cujo expoente inicial é a Revolução Francesa¹⁹ (1789-1799), marco inicial da época contemporânea.

[A] reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha “uma educação comum, radicada na formação integral”, e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (BOTO, 1996 *apud* COELHO, 2009, p. 86).

Dessa forma, impulsionaram-se reflexões em torno do tema, o que reforçava a materialização de uma educação nacional na França, e também em outros países, não só dentro, mas inclusive, fora da Europa. Neste momento, já era possível evidenciar diversificadas matizes ideológicas, e concepções distintas, acerca da educação integral no século XIX e início do século XX.

O surgimento das primeiras experiências na direção de materializar proposições no contexto organizacional escolar, na França, e em outros países, como assinala Moll (2011, p. 18): “As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin, na França, e, na Espanha, por Francesc Ferrer — o criador da Escola Moderna em 1901 — e utilizavam nas atividades cotidianas jogos e múltiplas atividades artísticas” em virtude de os primeiros ensaios de escolas de educação integral apresentar diferentes pressupostos e concepções. Logo, são considerados pioneiros na sistematização de modelos integral de educação pela perspectiva formal, liberal-burguesa.

Ascendeu-se a possibilidade de se desenvolver, sistematicamente, a educação integral como política pública para educação escolar, principalmente, no espaço europeu. Isto incidiu em um conjunto de acontecimentos de impactantes repercussões sociais, determinantes para radicar na escola pública a formação humana, entre eles, destaca-se, o crescimento industrial e urbano, e também, o enraizamento dos ideais iluministas com a participação de diversos seguimentos sociais. Mas, todo esse movimento culminou em uma conjuntura que beneficiou a consolidação dos interesses escolares da classe burguesa ao reafirmá-la enquanto classe dominante, no cenário político e econômico europeu. Por conseguinte, forjou-se uma conjuntura econômica e política favorável que não só contribuiu

¹⁹ A *Revolução Francesa*, segundo Gilberto Coutrim (Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, do estado de São Paulo), em sua obra **Fundamentos de Filosofia** (2010), reforça a concepção de um movimento político social, que resultou no ideal de Liberdade, Igualdade e Fraternidade; a construção de uma nova sociedade, fundada na confiança no poder da razão, no entusiasmo com a ideia de progresso e a apologia à ciência como a principal condutora nesse caminho, que consolida o capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países ocidentais, especialmente os da Europa.

para o fortalecimento do Estado burguês na Europa, o que pôde ser propagado para outros países em escala mundial.

Contudo, ainda é possível destacar outros fatores que igualmente colaboraram com esse processo de transformações no sistema escolar. A cidade impôs, gradualmente, um novo estilo de vida ao colocar em xeque o sistema de educação católica, até então articuladora e controladora de os projetos de educação, mas, gradativamente, perdeu sua autoridade enquanto instituição que sustentava a secular perspectiva de educação conservadora confessional.

A educação católica, por sua vez, contribuía com o tipo desigual de educação ofertada entre as distintas classes sociais. Ela, também, sofria intensos questionamentos da sociedade sobre a sua oferta de ensino. Como afirma Maciel (2014, p. 31) quando aborda as principais características da educação em que o “campo educacional se caracterizava por forte ênfase na formação livresca, centrada na figura do professor e sustentado pelo dualismo: ‘letrados’ e ‘iletrados’”. A conseqüente expansão do modo de produção capitalista, nesse momento, apontava para a necessidade de mudanças no processo de formação humana e futuramente no sistema escolar.

Paralelamente, nesse período, que também houve a expansão do capitalismo foi um momento de um processo que trouxe consigo novas formas de exploração humana. A intensificação da exploração do trabalho gerou uma série de conflitos que fortaleceram as correntes socialistas do século XIX e suas lutas. Uma série de questões sociais e políticas passaram a ganhar destaque nas reflexões, entre elas, o tipo de escola, de educação e de formação humana possível para fazer frente à expansão dos ideais de dominação burguesa. Ressalta-se que as péssimas condições de trabalho no interior das indústrias europeias, ainda no século XVIII, intensificaram-se ao longo do século XIX, gerando muito descontentamento entre a classe trabalhadora. Conseqüentemente, passavam a se organizar enquanto classe, para lutar contra a intensificação das mazelas sociais, ocasionadas pela segregação social propagada com a expansão do modelo capitalista de produção. Gerando, então, abertura para contestações da formação de um novo tipo de homem, de um novo tipo de escola, de educação, e de sociedade, que não apenas de cunho burguês liberal.

Entretanto, o século XIX, assistiu a emersão de um sistema escolar público, sobretudo, de ideologia liberal burguesa, que se reconfigurou segundo a responsabilidade e interesse do Estado, um modelo de educação que se firmava por, ser de responsabilidade pública, manter-se laica e gratuita. Esse sistema escolar em ascensão encarrega-se da emergência de novos sujeitos sociais a fim de formar novos sujeitos exigidos pelo novo

modelo de sociedade. Uma nova escola passar a existir naquele contexto como peça chave no discurso da modernidade, cujo acolhimento deu-se pelos interesses liberais do capital, que rapidamente se espalharam, por outras partes do mundo, com variações de modelos, e divergências entre os educadores que defendiam suas proposições.

Portanto, entre os séculos XIX e XX, intensificaram as mudanças para difusão dos ideais da escola moderna, permeada por diferentes princípios. As novas necessidades produtivas do sistema de reprodução do capital exigiram reformas educacionais e a ampliação do acesso à educação às classes mais abastadas. O que fez abrir um campo fértil para distintos e até antagônicos projetos de educação, inclusive para a proposta de Educação Integral tanto de vertente liberal, quanto socialista. Para, Maciel (2014), esse é o momento em que se corrobora um conjunto de transformações sociais, insurgidas pelas mudanças históricas estruturais, e por vez, também possibilitaram ao surgimento da perspectiva socialista de educação integral, seja pela via Marxista, seja pela via Anarquista. Assim:

[...] tais mudanças fizeram emergir novas demandas sociais, dentre elas a necessidade de universalização da escola, adequando-a aos anseios do novo sistema. A demanda produtiva, a necessidade de inovações tecnológicas constantes e a criação de mercado consumidor, isto é, detentor de recursos próprios para a compra das mercadorias, fez com que se propagasse um novo estilo de vida, voltado para atender as demandas do mercado. A satisfação das necessidades individuais, quase sempre criadas intencionalmente pelos liberais, torna-se o desafio diário dos trabalhadores. Neste contexto, a escola moderna cumprirá o papel de preparar os cidadãos para viver nessa nova sociedade e também formar a mão de obra demandada pela indústria, em ampla expansão (MACIEL, 2014, p. 29).

As mudanças sociais reafirmaram novas necessidades, como exemplo a universalização do sistema escolar público. Com a perspectiva de aumentar o número de operários às indústrias obrigou novas funções às escolas e mais *instrução* aos filhos da classe trabalhadora para garantir os processos produtivos elencados pelo sistema econômico que, cada vez mais, determinava a aceleração produtiva. De fato, um novo capital opressor para os trabalhadores aprimorado entre os séculos XVIII e XIX. Tudo isto decorrente das inovações tecnológicas a partir da revolução industrial que alterou profundamente as formas de produção, instituindo uma nova divisão social do trabalho, muito perversa à classe trabalhadora, que servia de mão de obra ao modelo produtivo capitalista, favorável aos detentores dos meios de produção.

Mediante a crescente demanda industrial, a escola não só tinha a obrigação de garantir uma formação aos filhos da classe trabalhadora, como ainda deveria ser distinta da que era ofertada aos filhos dos detentores dos meios de produção. A proposição de escola

liberal sustentou uma proposta fragmentária de educação que alimentava claramente dois modelos de educação escolar:

[...] para os filhos dos capitalistas detentores dos meios de produção, com o objetivo de formar para a manutenção de suas riquezas; outra, para os filhos de operários e camponeses, voltada para a apropriação das primeiras letras e, principalmente, das habilidades manuais, tendo em vista a execução de funções subalternas no processo produtivo (MACIEL, 2014, p. 30).

Paralelamente ao desenvolvimento dos princípios do capital pela via liberal, as transformações sociais e econômicas da sociedade eram contraditoriamente evidenciavam as mazelas provocadas pelos detentores dos meios de produção. As condições de precarização do trabalho motivaram para a obrigatoriedade de uma maior organização e fortalecimento do movimento operário, que se estruturaram para lutar por melhores condições de trabalho.

De tal modo que, surgem movimentos de caráter sindical, por meio dos quais os trabalhadores instituíram-se em torno das concepções de caráter revolucionário, marxista e anarquista. Concepções que propendiam transformações sociais por meio do fortalecimento político da classe, aliando também às novas expectativas no campo da educação em contraposição à educação liberal burguesa, pois se acreditava na transformação da consciência política dos trabalhadores que poderiam dar-se pelas mudanças sociais.

Mesmo sem haver pleno consenso, a formação humana ganha importância entre as diferentes lideranças e correntes esquerdistas que se encaminhava para as vias da revolução social que concordavam ter a educação como um importante mecanismo à luta política, e assim, estabeleceram os princípios que originaram o primeiro “Programa de Ensino Integral”. Ratifica-se a ideia de que ambas as propostas formativas fundamentavam-se em uma perspectiva de educação integral, contrária à perspectiva liberal de educação. As propostas defendidas pelos anarquistas ganham maior repercussão entre o movimento operário com a aprovação do *Programa de Ensino Integral*, pós os *Congressos da I Internacional*, em *Lausane (1867) e Bruxelas (1868)*, como afirma Moraes (2013):

A concepção de educação integral formulada por Robin está ligada à história do movimento revolucionário do século XIX e a sua participação nos Congressos da I Internacional, em Lausane (1867) e Bruxelas (1868), onde apresenta o “Programa de Ensino Integral”, aprovados pelos participantes, inclusive por Karl Marx. Na concepção de educação integral defendida no movimento anarquista por Proudhon, Bakunin e Kropotkin — contrária à existência de dois tipos de instrução, uma “aprimorada”, reservada aos burgueses, e outra, “simplificada”, destinada aos trabalhadores, expressão da dominação de classe — Paul Robin irá enfatizar, na apreensão de seu significado, a existência de três dimensões, necessariamente integradas: a dimensão física, a dimensão moral e a dimensão intelectual. Francisco Ferrer y Guardia, na direção das formulações de Robin, defende a educação integral para possibilitar “o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo”,

“integrando o trabalho manual e o intelectual”, Nessa perspectiva, propõe a utilização de métodos ativos, a coeducação social e de sexo, e a integração da escola com o seu entorno físico e social (MORAES, 2013, p. 44-45, grifos do autor).

Então, podemos afirmar que na proposta de educação libertária²⁰ não existia plena homogeneidade propositiva sobre o formato da educação integral. Em linhas gerais, havia entre os libertários uma clareza de o contexto de luta de classes e da precisão do desenvolvimento da consciência revolucionária. Por meio da educação dos trabalhadores e consenso da importância da difusão do conhecimento da sua situação de explorado como condição luta ao processo de libertação, tendo o trabalho como principal princípio educativo para combater as dicotomias sociais.

Moraes (2013, p. 142) expressa que “apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de educação integral e igualitária foi assumida consensualmente como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin e Marx, e pelas tendências que ambos representavam”. Em síntese, havia um teor de convergência revolucionária anticapitalista na concepção de educação integral que convergia interesses entre adeptos do socialismo e do anarquismo. Adeptos que apostavam em uma perspectiva de educação mais emancipadora, defendiam a autonomia, a liberdade e a igualdade.

Todavia, segundo Maciel (2014, p. 33), os pontos de divergências são reais com proposição de “estratégias de lutas diferentes, tendo em vista a transformação social e essas divergências vão ser cruciais para a cisão do movimento operário”. Nesse sentido, passam a seguir caminhos distintos, curso peculiar de dimensões teóricas, de ações e de posicionamentos políticos que levam a total ruptura entre as concepções. Tornam-se proposições em caminhos diferentes que se contrapõem ao modelo liberal capitalista, quando se remete a maiores análises sobre educação integral, frente à função da educação ao processo revolucionário.

O centro das reflexões mais eminentes aponta para ambos “[...] anarquistas e marxistas a produzirem reflexões relevantes no campo pedagógico [...]” (MACIEL, 2014, p. 33). Os marxistas acreditam haver uma grande diversidade de pensadores que em momentos

²⁰ Segundo Moraes (2013, p. 142): “Entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiram na Europa e em vários países do continente americano movimentos de renovação pedagógica de cunho libertário. Esses movimentos criticavam a falta de acesso dos trabalhadores à educação e também aos métodos tradicionais de ensino, propondo, que a educação fosse integral, racional e científica [...]. A base da pedagogia libertária é a liberdade. A pedagogia anarquista parte da ideia de que o educando não é “propriedade” de ninguém, nem de seus pais, nem do Estado, nem da igreja, e que pertence, [...] apenas à sua liberdade futura, ou como querem outros, à sua liberdade atual. [A] importância estratégica da educação no âmbito do movimento anarquista por meio das obras escritas por seus militantes mais representativos nos diferentes momentos da luta libertária — Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876), Reclus (1830-1905), Koprotkin (1842-1921) e Malatesta (1853-1932) — e de experiências pedagógicas concretas que se tornaram referências internacionais — fundação e manutenção de escolas, centros de estudos, universidades populares”.

históricos distintos defenderam a educação com um conjunto de pressupostos basilares à formação humana integral. A educação formal e sistematizada não possui o mesmo nível de sistematização pedagógica quando comparada à perspectiva pedagógica anarquista ligada ao tema educação. Mesmo que de forma mais isolada, surgem condições para a difusão dos ideais anarquista e, conseqüentemente, seu projeto de educação de perspectiva integral libertária em escala mundial.

Nessa direção, é importante considerar, em primeiro lugar, que o desenvolvimento do anarquismo se dá no bojo das discussões sobre as condições de trabalho a que estavam submetidos os operários do século XIX. A intrínseca relação entre anarquismo e trabalho marca as propostas de educação elaboradas pelos movimentos anarquistas. A educação é vista como instrumento de transformação social, e, se tem a liberdade como pressuposta, o seu fim efetivo consiste na realização da igualdade. Para tanto, é necessário superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se expressa nas diferenças entre o que é ensinado as classes dominantes e ao proletariado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. O conceito de educação integral desenvolve-se no âmbito dessas preocupações (MORAES, 2013, p. 143-144).

Na perspectiva da pedagogia libertária à concepção de educação integral com a proposição se visava à formação integral do sujeito. Os anarquistas acreditavam que a educação era um “meio poderoso para propagar e infiltrar nos espíritos as ideias generosas e [...] a alavanca que erguer(ia) o mundo e destruir(ia) para sempre o erro, a mentira e a injustiça” (SAFÓN, 2003, p. 52).

Com a proposição de agregar uma formação ampla de educação, como perspectiva de romper com a fragmentação, vinculava-se trabalho intelectual e trabalho manual. Uma integração alicerçada na realização da necessária revolução político-sócio-cultural como a chave para a tomada de consciência da classe trabalhadora com o intuito da superação da sua exploração e da busca pela emancipação humana.

No Brasil, esse movimento anarquista chegou ainda no século XIX difundido pela chegada dos imigrantes europeus, os quais se estabeleceram em maior concentração no Estado de São Paulo, entre outras razões, a ênfase a maior concentração industrial já vigorava naquele momento. Maciel (2014, p. 38) defende que:

Para os anarquistas a liberdade, pressuposto fundamental da pedagogia libertária, só pode ser conquistada por meio de uma educação integral. Mas, o que significa educar integralmente, nessa perspectiva? Significa desenvolver as habilidades físicas, intelectuais e sociais. Formar integralmente passa, desta forma, pelo desenvolvimento da capacidade do homem em ser senhor de si mesmo.

A educação integral, pelo ideário anarquista, foi difundida fora e dentro do país, com o ideário de educar integralmente. De acordo com Coelho (2009), politicamente é marcante

devido à prerrogativa de que nela “[...] há um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento/ação dos anarquistas em relação à sua proposta para a educação integral [...]”. Refletindo a conciliação de uma visão de homens completos, politicamente abrangente, sem depreciar a totalidade²¹ da capacidade humana, pois deste modo, estariam aparelhados para enfrentar a dominação e a exploração. Para Saviani (2005, p. 23), dentro da concepção anarquista:

A educação ocupava posição central no ideário libertário e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas.

A concepção socialista anarquista materializa a proposta de educação integral no país como perspectivo da emancipação política, em uma visão transformadora mais completa na sociedade. Silva (2012, p. 54) se manifesta “em oposição aos ideais do conservadorismo integralista” que se expunha pelos ideais de liberdade, enquanto principal característica, como fundamento da educação. Isto levar crer que a concepção de educação integral libertário possui um forte cunho politizador que chega ao nosso país sobre maior influência do pensamento do educador libertário espanhol Francisco Ferrer y Guardia. Ele tinha uma proposta de educação pioneira e, efetivamente, materializada entre os anos de 1912 a 1919, com as Escolas Modernas de São Paulo.

Moraes (2013, p. 64) acrescenta ainda que “as Escolas Modernas de São Paulo aplicaram em suas práticas cotidianas os princípios da pedagogia anarquista. Dessa forma, entre 1912 e 1919 realizaram diversas atividades [...]”, pelas quais se destaca o professor João Penteadó, na direção de tais instituições. Contudo, torna-se relevante ressaltar nesse período a existência de outras perspectivas de educação integral, que concorriam na dimensão de materializar um projeto de educação em um país que passava por transformações de diversas ordens.

Em certa medida, os pressupostos de uma educação integral ganharam força entre adeptos socialistas e anarquistas no começo do século XX, mas também entre conservadores. Uma contextualização histórica da presença da educação integral no cenário brasileiro nos leva às formulações teóricas e às iniciativas, quase sempre fragmentadas e sem bases teóricas comuns, mais presentes entre as décadas de 1920-1930.

²¹ Concepção de mundo que vê o homem como fruto social, que se produz por meio da mediação do trabalho. Preceito revelador de indicadores da teoria materialista histórica e dialética, ao mesmo tempo em que instiga a nossa atenção para as relações, as sínteses, as contradições concretas e as mediações específicas, que constituem a totalidade como processo e a relação entre a parte e o todo por um prisma que rompe comum a visão pragmática/utilitarista de conceber o homem e o mundo.

A educação integral aparece em proposições distintas entre partidários do chamado Movimento Integralistas, em uma perspectiva de educação mais conservadora, em que prevaleceria o nacionalismo cívico, a disciplina e o desenvolvimento integral do espírito humano, um doutrinamento centrado na centralidade da força do Estado.

[A] educação integral defendida pelos integralistas ancorava-se, também, em uma concepção doutrinária, de modo que incorporava à educação escolar um caráter religioso. Para esses, deveria estar sempre a serviço do Estado Integral, formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Assim, diante do fato segundo o qual a educação integral proclamada pelos integralistas enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, torna-se possível, para nós, caracterizá-la como político-conservadora (COELHO; AZEVEDO; PAIVA, 2014, p. 50).

A visão Integralista Conservadora de Educação Integral indicar a origem e as estruturas da educação integral no Brasil. Esta, portanto, vem ocorrer:

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora (BRASIL, 2009, p. 16).

Por essa perspectiva, a base teórica e epistemológica da Educação Integral no Brasil estende em direção à gênese de seus rizomas nos anos de 1930, com o pensamento integralista. Para Pegorer (2014) “[...] o movimento sugeria uma nova ordem social e econômica no Brasil [que] apresentou ao país a ideia e a necessidade da Educação Integral, apontando como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina”.

Conforme sugere Pinheiro (2009, p. 29), no campo da educação escolar, a “jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo integralismo”. O conservadorismo integralista reforçou um tipo de educação integral conservadora, que expressou seus pressupostos no auge do movimento elitista.

A Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, sob o comando de Plínio Salgado (1935), principal liderança do movimento, reafirmou a proposição doutrinária que representava a elevação cultural das massas. Mas, o movimento que se apresentava como a salvação da cultura das massas, como nos esclarece Pinheiro (2009, p. 28) a educação “[...] salvadora das massas aculturadas” visou o reforço dos interesses político-ideológico de uma elite. Uma classe que se concentrou para além do no discurso da educação integral, a prática de educação contraditória, pois, tratava-se de uma forma de disciplinar e doutrinar a maior parcela da população, como revela a materialização desses pressupostos no âmbito escolar.

Ainda ressaltamos que, de acordo com o pensamento de Salgado (1949, p. 240), “[...] a pessoa humana [...] é ponto de partida e de chegada de todas as cogitações sociais e políticas, o fundamento dos grupos naturais, a fonte do direito e da independência das nações”. Plínio Salgado explica que o “homem integral” vem a ser o centro do pensamento político e social porque por essa via pode perceber o homem. Alicerça-se a doutrina do integralismo brasileiro que, aliás, ainda é oportuno deixar claro que se trata de uma concepção que não apontava dimensões de ampliação do tempo escolar. Em virtude de se centrar no discurso de formação do homem completo, muito mais pelo discurso do que na materialidade.

Em relação à ampliação do tempo escolar numa perspectiva sócio-histórica, cumpre-nos ressaltar que as concepções de educação integral de cunho anarquista e integralista não se referiam diretamente à ampliação do tempo diário escolar e às primeiras instituições educativas existentes no país, que funcionavam em regime de tempo integral. Mais precisamente, os internatos e semi-internatos foram primeiramente destinados aos filhos das camadas privilegiadas, objetivando ofertar uma educação de alta qualidade e mantidas pela iniciativa privada (COELHO; AZEVEDO; PAIVA, 2014, p. 50).

Aliás, o Brasil no início do século XX passou por profundas transformações produtivas, com as alterações no modelo de produção, que tinha como base o denominado Modelo Agroexportador, que se pautava na venda de produtos agrícolas, a exemplo do café, e voltava-se a abastecer, principalmente, o mercado exterior. A redução na aquisição deste principal produto pelo mercado internacional e com o aumento exacerbado da produção interna ocasionou a instauração e um aprofundamento de sucessivas crises que, gradativamente, remeteram ao redirecionamento do país a outro patamar de produção.

Em virtude disso, a economia procurou mais apoio para o processo industrial que se voltava ao mercado interno. Este fato histórico impôs ao país novos desafios e novas exigências à sociedade vigente, dessa forma, surgindo uma obrigação da formação de “um novo homem” a fim de acompanhar esse novo projeto societário, havendo também a atitude de repensar o tipo de escola, enquanto espaço de formação.

A industrialização pôs em crise essa escola de cultura humanística “desinteressada”, trazendo sua própria escola “interessada”, profissionalizante, técnica, e ideologicamente imediatista [...]. A questão é complexa, mas [...] jogar fora a essência metodológica da escola humanística tradicional que é seu caráter de cultura formativa “desinteressada”. Tão pouco está disposto a desperdiçar o espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura [...] (NOSELLA, 2010, p. 166).

Tais transformações produtivas influenciaram diretamente no *caráter socioeconômico-cultural* da sociedade brasileira e no ideário familiar da classe privilegiada

pelo capital relacionado ao referencial de *melhor educação*. Haja vista que na dimensão da formação de um novo tipo de homem, exigiram-se mais alterações no sistema escolar, que durante esse percurso houve o repensar das famílias mais abastadas pelo capital em torno de as funções das instituições escolares que propunham oferecer educação em tempo mais alargado, assim:

O processo de urbanização e industrialização sob o capitalismo determinou, além do fim da aristocracia rural, todo um processo de modernização cultural, assim como novos enfoques nas relações sociais. Além de oferecerem novas oportunidades educacionais exteriores à escola para as crianças e jovens oriundos das classes proprietárias bem como das camadas médias em ascensão, essas mudanças estimularam outros referenciais em termos de costumes e formas de ser sociais. A tradicional escola particular em regime de internato ou semi-internato, além de onerosa, não respondia mais aos anseios dessa parcela da população. A modernidade fez a família desses segmentos que não tinham mais sentido de segregar seus filhos para que obtivessem mais e melhor educação, especialmente porque essa modernidade colocou em questão o saber erudito ministrado por essa escola assim como os preceitos morais que davam sustentáculo à razão de ser dessa segregação. Para esses segmentos sociais, a expressão de sua condição de classe e de seu poder passa hoje por outros indicadores. Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados (PARO *et al.* 1988, p. 206-207).

As transformações no padrão produtivo e na forma de apropriação do capital alteraram bruscamente a vida social do país no início do século XX. O que vem ajudar a explicar as transformações que condicionaram a gênese da concepção de escola de tempo ampliado impregnado pelo caráter da prevenção social, subsidiado pelo poder público, ainda muito comum no Brasil contemporâneo do século XXI. As transformações impostas pelo capital na vida produtiva e social do país empurraram esse tipo de escola aos filhos da classe trabalhadora, com foco em um projeto de educação assistencialista, cabendo ao Estado à função de subsidiá-la, guardar o filho do trabalhador, enquanto este labuta. Em relação ao século XX, ainda verificamos:

[...] o interesse das classes privilegiadas, os internatos e semi-internatos passaram a ser mantidos pelo poder público, e direcionados às crianças e adolescentes das camadas populares, visando segregá-las e realizar com elas um trabalho de ressocialização. Encontram-se aí, segundo percebemos, a origem das instituições como a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, mais conhecida como FEBEM, e os reformatórios de menores. Porém, vale ressaltar que estas instituições, devido a seu caráter repressivo e assistencialista não conseguiram, salvo algumas exceções, dar conta de sua tarefa de educar e ressocializar. Desse modo, tal tarefa passou a consistir numa das responsabilidades direcionadas às propostas de escolas de tempo integral, objetivando que elas cumpram, além do papel educativo, a função de proteção social (COELHO; AZEVEDO; PAIVA, 2014, p. 50).

Na mesma direção Paro *et al.* (1988, p. 206) demonstra que “[h]oje a escola de tempo integral é para os seguimentos de baixa renda e sua efetivação é cominada pelo poder

público” há mais de um século. No Brasil, esta escola voltava-se para os filhos da classe dominante, “[...] a frequência à escola de tempo integral era símbolo de status social, na medida em que, supostamente, ela não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito, mas também era garantia de preservação dos costumes”.

Além disso, os interesses antagônicos de classes eram induzidos a ocorrências de diferentes interpretações com ideais de educação integral que foram materializadas sob a forma de projetos educacionais, cuja apresentação tinha caráter contraditório. Tendo em vista a convicção de que a educação nacional passava a ser central na luta de classes, tanto para a manutenção e a reprodução da ordem social vigente, quanto para as possibilidades de sua superação.

Coelho (2009) vê que no caso brasileiro, desde o início do século XX, o cenário da educação já apresentava outras “tendências e correntes” em disputa pela educação pública, que se detinha a propostas variadas. Neste período tinham como cenário as transformações estruturais pelas quais a sociedade brasileira atravessava entre os anos de 1920 até 1930. Compreendemos que havia a coexistência de tendências e correntes políticas de os mais variados matizes de educação integral em concorrência. O movimento *Escola Nova* começava a ganhar mais força sobre as demais correntes, sem mesmo ter homogeneidade, as suas proposições se materializaram no Brasil como referências e perspectivas de educação integral em escolas públicas de tempo ampliado, em tempos e espaços históricos distintos.

Em contrapartida aos ideais do integralismo conservador, a concepção dos *escolanovistas* de educação integral adquiriu fôlego e se espalhou pelo território brasileiro. E, com maior intensidade ganhava uma concepção pautada nas propostas dos teóricos Liberais Pragmatistas²², em especial, o pensamento de John Dewey (1859-1952), difundido no Brasil, principalmente, pelo educador Anísio Spínula Teixeira (1900-1971), ainda no século XX,

²² Para Saviani (2005, p. 33-34), trata-se de uma concepção que se “contrapondo à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo”. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

quando confirma esses ideais com a difusão do livro de autoria própria, intitulado **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação** (1968).

Todavia, é essencial assinalar a origem deste pensamento unida ao dos Estados Unidos da América, durante o século XIX, que concretizava a escolarização moderna dentro da perspectiva liberal, adaptado por um forte movimento que se expande em torno do que se convencionou a denominar de Escola Nova. Merecendo destaque os elementos que eram condicionados pela figura de John Dewey (1859-1952), conciliador da Educação por via da Escola Nova. Para Moll (2011), o conjunto de experiências em torno da proposta da Escola Nova, consolidada no século XX, foi difundido com os ideais do educador John Dewey que propunha que a educação é vida e não preparação para a vida. É, portanto, movimento, um ponto de vista que serviu de pressuposto à concepção de *Escola de Educação Integral*, dentro da concepção *Liberal-Pragmatista*. Ou seja, os:

[...] intelectuais da Escola Nova como John Dewey (1859-1952) enfatizaram a ideia de que educação é vida e não preparação para a vida. As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *educação integral*. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muitos de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, Freinet, na França e muitas outras mais. Considerando suas particularidades, cada uma dessas experiências dava grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança. Em suas mais variadas expressões enfatizaram a vida social-comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida (MOLL, 2011, p. 18).

Nesse sentido, tratava-se de possibilitar o desenvolvimento de um projeto de escola ativa, a ideia de desenvolver “*consciência e atitude diante da vida*”. Isto, para Silva (2012, p. 59), é o que marca “a concepção liberal Pragmatista de educação integral no Brasil [que] está ligada ao movimento escolanovista nos anos iniciais do século XX”. Dentro de um contexto histórico, em que era possível observar no país, o abandono da Educação pública brasileira pelo Estado, e suas consequências perante mudanças políticas, econômicas e sociais, leva ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova buscar renovações e adequar (pós-revolução de 1930) a educação brasileira às transformações econômicas por meio da proposição de diretrizes, políticas e pedagógicas, com vista à construção de um Sistema Nacional de Educação, sob o comando da União.

O Manifesto destaca a educação como componente essencialmente pública. O direito

do indivíduo à educação é reconhecido pelo Estado, bem como a educação familiar. Educação como funções do Estado e da Família. A Unidade da Função Educacional em que o sistema educacional, nos seus diferentes graus, se sustenta em bases e princípios únicos que devem concorrer para a formação completa do ser humano.

Reafirma-se a ideia de que isto carrega o embrião das escolas de Educação Integral no Brasil de concepção Liberal e Pragmatista. Cavalieri (2002, p. 251) discute que o movimento Escola Nova com início no século XX:

[...] refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De um modo geral para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana.

A autora sugere o reencontro da “vocação da escola” que se faz em bases democráticas. De fato, uma escola como lócus do conhecimento decorrente da ação e da experiência humana que para os escolanovistas significava “reencontrar a vocação da escola” como uma boa maneira de vencer as adversidades sociais.

A ideia de Educação Integral no Brasil nasce em meio ao contexto da classe operária e em vias de um país que iniciava processo rumo à industrialização. Conforme Saviani (2011, p. 193), um “movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” com os ideais percussores de uma proposta de educação pública que permitisse ao acesso amplo às classes menos favorecidas. Era um desejo expresso pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que por meio deles surge a propagação no país de uma concepção Liberal-Pragmática de Educação Integral.

Deste modo, Leme (2005), revela o contexto do surgimento desse movimento de renovação escolar no Brasil, ao afirmar que:

As ideias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução — “a revolução copernicana” — em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador. Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de

que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos (LEME, 2005, p. 167).

Revela-se que a educação pelo viés de um ideário liberal reformista, democrático, como princípio de igualdade e direito de todos, era uma meta trazida na proposta dos pioneiros da educação nova. Reforça-se a ideia de que as experiências de implementação da Educação em Tempo Integral no Brasil são múltiplas, e em tempos diversificados, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1934, que defendia a educação pública e a construção de um Sistema Nacional de Educação sob a égide do Estado, consubstanciado nos princípios da liberdade disciplinada do Estado.

O que sugere proposições permitindo-se repensar esse papel frente à autonomia relativa da escola, com proposições que permitam entre os sujeitos amplas condições para materializar a perspectiva de educação integral, da resistência à liberdade total e monopolista, entre outros fatores democratizantes como bandeira a ser hasteada ainda pelo manifesto, às condições que ainda hoje, século XXI, incita o repensar a educação básica brasileira. Sobretudo, na perspectiva da educação integral crítica, emancipadora e transformadora, para além de uma perspectiva, na origem, Liberal Pragmatista.

Quanto à materialização desta concepção de educação integral pela via escolar no território brasileiro, mesmo que de forma pontual e fragmentada, foi pela via pragmática de educação integral que, historicamente, houve a ocorrência das principais experiências de escolas:

No contexto da educação brasileira, a Educação integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação que foram inspiradas em diferentes concepções pedagógicas. As primeiras tentativas devem-se a Anísio Teixeira, em 1934, quando cinco escolas de educação integral foram criadas no Rio de Janeiro. Posteriormente, na Bahia, em 1950, o educador baiano criou as chamadas Escolas Parque, que serviram de referência para outras experiências em Brasília, quando da transferência da capital brasileira para a referida cidade. No Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, Darcy Ribeiro, quando Secretário de Educação, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Em 1986 a 1993, durante o governo Franco Montoro, em São Paulo, foi implementado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). No período de 1991, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACS) [...]. Recentemente, outras experiências vêm sendo implementadas no Brasil a exemplo da Escola Cidadã, em Porto Alegre (RS), o Bairro Escola em Nova Iguaçu (RJ), os Centros Unificados de Educação (SP), entre outras pelo país afora (SILVA; SILVA, 2012, p. 51-52).

A discussão sobre educação em tempo integral iniciada na década de 1920, no entanto, amadureceu somente a partir da década de 1950, quando surgiram experiências concretas de ampliação do tempo da criança no âmbito escolar. Por isso, este tem sido tema de muitas discussões entre as esferas de governo e objeto de pesquisa de vários pesquisadores do país que, mesmo de forma pontual, ainda frutifica-se em solo brasileiro, *entre outras pelo país afora*.

Infere-se que a concepção de educação integral liberal pragmática, inspiradas nas ideias de John Dewey e nas diretrizes escolanovista, rendeu ao país uma escola bastante avançada para o seu tempo. O tempo escolar ampliado permitiu maior tempo de permanência do aluno na escola, mesmo com as críticas assistencialistas ao projeto de funcionamento escolar, ofertava uma proposta curricular expandida com ensino propedêutico em um turno, e no contra turno oficinas pedagógicas, esporte e lazer.

Esse movimento todo impulsionou a criação de políticas voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência que a partir de então têm sido cada vez mais ampliadas, tendo em vista o aumento da jornada escolar.

Nessa direção, a educação integral, expressamente, foi fruto do desdobramento histórico do movimento e bandeira de luta do educador Anísio Teixeira, que materializou em proposta nos anos 1950, propriamente na Bahia com a Escola Parque. A expansão de um exemplo de Escola Padrão capaz de servir como um modelo propagador da educação em tempo integral.

Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído (BRASIL, 2009, p. 16).

O modelo de educação elementar para Teixeira (1994) quando se refere à organização escolar, no sentido de qualificar o tempo e ampliar as possibilidades do fazer pedagógico para além deste espaço, precisa ser um espaço de amplas oportunidades. Posto que “[p]recisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecendo o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real [...]” (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Outra experiência bastante relevante, que lembra os ideais de Teixeira como base, passa a ser mencionada com a ampliação da redemocratização brasileira em que o educador Darcy Ribeiro entre os anos 1980 e 1990 defendia no Estado do Rio de Janeiro. Deste modo:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública — os CIEPs — constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (BRASIL, 2009, p. 16).

Os dois governos (março de 1983 até março de 1987 e março de 1991 até abril de 1994) de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, foram marcados por grandes contradições fundamentadas em ideias progressistas ocasionados por escolhas distintas no palco da educação. Em Brasil (2009) é possível observar que as concepções de Educação Integral baseiam-se em diversos princípios políticos-ideológicos, tendo como pano de fundo o processo de redemocratização. A proposta de educação em tempo integral estava impregnada com os ideais da democracia, uma escola preparada para ser propulsora da participação popular, mas que diante da ampliação da rede e do encarecimento da proposta foi relegada por outras administrações do Estado até hoje.

Entretanto, a proposta do Educador Darcy Ribeiro, conseguiu instrumentalizar escolas públicas com desenho arquitetônico funcionalmente distinto (idealizados por Oscar Niemeyer) para a Educação em Tempo Integral, o trabalho escolar diferenciado das demais escolas públicas de tempo ampliado, chamados de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), vulgarmente conhecidos como “Brizolões”, apelido recebido pelo fato de Leonel Brizola de que quando governador do estado carioca incentivou e permitiu a implementação de uma rede de escolas públicas, que obedeciam a um padrão de infraestrutura elevado, ao mesmo tempo em que a secretaria de educação dialogava com outras secretarias para que as escolas pudessem cumprir uma política assistencialista intersetorial (com outras secretarias de Estado) de educação pública.

Assim, Hora e Coelho (2009) discutem a ideia da importância de retomar as referências históricas sobre o tema em questão, sobretudo, no sentido de inspirar novas políticas públicas e impulsionar novas ações, pois:

A proposta de uma Educação Integral que tem por referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira, até a constituição do projeto dos Centros

Integrados de Educação Pública — CIEPs —, implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, é um exemplo desse distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano das escolas (HORA; COELHO; 2009, p. 179).

Frente à perspectiva apresentada pelas autoras, quanto à implementação das propostas de educação pública com a perspectiva da educação integral, há um distanciamento entre o debate dos intelectuais da educação, no que tange as perspectivas contemporâneas da educação integral, e à materialização no âmbito da realidade do espaço escolar que precisa ser explorado.

De forma que Silva (2012) pondera pela ideia da necessidade de caminhar por uma perspectiva contra hegemônica de formação e por tipo de escola que corrobore com o desenvolvimento integral do ser humano, quando afirma que:

Sabemos que a escola deveria favorecer a construção do conhecimento, no entanto, o que podemos ver é a reprodução de conhecimentos dominantes, escolas com ideologias voltadas às classes que exerçam a dominação. A necessidade de ter uma escola que proporcione o desenvolvimento integral dos sujeitos é de urgência na sociedade brasileira. O caráter assumido pela educação brasileira traz consigo a fragmentação dos saberes e a divisão social cada dia maior, dando espaço à alienação crescente das classes populares, tornando os sujeitos cada dia menos críticos diante da realidade. A educação hoje proposta pelo governo caracteriza-se por uma educação que marginaliza a cultura da classe trabalhadora e isso descaracteriza o conceito trabalhado na educação integral.

Aprovar a perspectiva de educação apontada nas considerações de Silva (2012) é uma convicção para a potencialidade e possibilidade da Educação integral. Este tipo de escola pública pode proporcionar elucidação das condições ideológicas, quando consolidada como política pública, em favor da classe trabalhadora, potencializada em seus múltiplos aspectos, por fornecer-lhes acesso a desenvolver atividades, (re)significar outros percursos e melhores rumos, que em sua vida social lhes foram segregados e negados.

Por essa dimensão de formação ampla, consideramos que o contexto político e social requer por parte do Estado a efetividade na promoção das políticas públicas na educação, garantindo não só a implantação, mas igualmente, a continuidade das ações, com vistas a recursos financeiros e humanos, para que a escola pública venha minimamente funcionar com dignidade e autonomia em tempo estendido em um projeto de educação emancipadora. Para Coutinho (2011, p. 215) é preciso retomar o projeto de escola unitária sugerida por Gramsci:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca a manutenção dos alunos, isto é, requerer que seja completamente e transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública,

pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Essa interpretação requer que aprofundemos discussões sobre a perspectiva de educação integral socialista por uma concepção marxista. A Escola Unitária é uma proposta de Gramsci para a organização da educação básica. Ela não se confunde com a ideia de uma “escola única”, igual para todos, mas reconhece o Direito de todos ao acesso à cultura, a uma “educação inteira”, que Frigotto (2004, p.77) insiste ser possível pela via da concepção marxista de educação integral, caracterizada por apresentar uma visão ampliada de homem, de sociedade e de mundo, que caminha, na perspectiva de “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante [...]”, ao assumir a ideia de “travessia”. Isto resulta em uma construção de nova possibilidade educacional como dimensão necessária, ao evidenciar pressupostos e estabelecer elementos, na perspectiva de apreender uma concepção, um conceito amplo de educação integral, mas como condição possível de materialização a partir da ruptura com os ideais ideológicos da classe dominante, no sentido de superação do modo de produção capitalista, que se materializa na ex-URSS com a revolução de 1917, por propostas percussoras de escola e de educação, surgem novos modelos.

Captar as articulações no campo da educação integral, pela via da concepção socialista Marxista, é no mínimo uma tarefa hercúlea por apresentar, ao longo do contexto histórico, diferentes pensadores engajados com a possibilidade de transformação social, com a defesa de uma visão de mundo ampla e a disposição de negar e superar as mazelas de uma estrutura social capitalista segregadora e de formação utilitarista.

Desse modo, canalizamos nosso olhar para autores preocupados com a abordagem integral à formação humana, pela via da concepção materialista histórica e dialética, como condicionante aos apontamentos da educação integral. Os subsídios teóricos são uteis para a discussão de a formação integral omnilateral tendo por perspectiva marxista; os pressupostos a escola unitária de Gramsci; a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes Pistrak, assim como, os apontamentos de formação humana em Frigotto (2012); e ainda a vital análise da educação integral Marxista contemporânea em Maciel (2014), e Silva (2012), ambos a escolha deve-se por exporem os pressupostos de formação integral, com o foco específico na concepção de educação integral Marxista na perspectiva de materializar-se nas escolas públicas brasileiras contemporâneas.

Para Maciel (2014, p. 42), há um duplo movimento de apropriação da realidade quando se busca compreender a perspectiva histórica e dialética de formação integral, pois:

A apropriação da realidade objetiva, numa perspectiva histórica e dialética e de formação integral, constitui condição imprescindível para a superação da sociedade capitalista. A primeira condição se refere à concepção de mundo e o método mais adequado para inferi-lo. A segunda cumpre duas funções: primeiro, de promover a formação de sujeitos conscientes da sua situação histórica e aptos a desenvolver ações políticas naquela conjuntura, com o intuito de fazer ruir o estado capitalista; segundo, preparar as gerações futuras para viver a sociedade comunista.

Inferimos que a concepção materialista histórica e dialética de sociedade alicerça os pressupostos para formação humana integral dentro de uma perspectiva crítica emancipadora omnilateral, com a ideia de formação ampla, na perspectiva da totalidade, porque alcança a estrutura, “[...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes de leis de construção”, que para Konder (2008, p. 10), ao referir-se a “dialética marxista”, traz o entendimento de que “[...] o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Ela se constitui e se reconstitui em transformações históricas e sociais, que vê o mundo em movimento e a educação como causa e efeito às transformações desse mundo.

Apreendemos que a inteireza na formação humana se constituiu a partir de múltiplas dimensões, que estão além da educação formal escolar. Entender a educação integral como um processo totalizador multidimensional de formação é do mesmo modo conceber a educação na perspectiva plena da constituição do ser humano.

A concepção socialista de educação integral, segundo Maciel (2014), permite romper com a visão idealista e individualista de sociedade, ao mesmo tempo em que reivindica uma formação plena que contribua para romper com a fragmentação social trabalho manual e trabalho intelectual. Ocorrida para além das relações de mercado porque propõe que “o homem só pode emancipar-se numa sociedade sem classes sociais, onde as relações de trabalho não reflitam a situação de alienação imposta pelo modo de produção capitalista”.

Com base nesta concepção de formação humana, entendemos que a proposta de educação integral dos trabalhadores, pela via marxista, articula-se no sentido de romper com a estrutura social fragmentadora imposta pelo modo capitalista. Assim sendo, a superação determina a:

Não separação da escola da sociedade, porém entendendo-a numa perspectiva dialética, ou seja, reconhecendo suas contradições; a construção do trabalho de maneira coletiva, percebendo a importância dos diversos sujeitos envolvidos no processo; relevância da socialização do conhecimento historicamente acumulado — não se trata de *qualquer conhecimento*; abordagem que integre os diversos campos do saber; desenvolvimento do trabalho docente de forma integrada, possibilitando um espaço de troca constante das experiências acumuladas em outras vivências. (MACIEL, 2014, p. 42, grifos do autor).

O debate sobre educação, em especial, educação integral, na perspectiva marxista, “[...] não existe uma pedagogia sistematizada. Por outro lado, ela é palpável enquanto um contraponto às relações sociais vigentes [...]”, mas também, aponta que é possível encontrar, “[...] abordagens realizadas de maneira ocasional, ao longo das obras de Marx e Engels, o que não quer dizer que a educação não tenha sido um tema relevante em suas análises [...]” (MACIEL, 2014, p. 34). Em especial, quanto ao caminho tomado no processo de difusão dessas concepções, e a relação com as produções pedagógicas no campo da educação, o autor revela ainda que:

Assim sendo, ambas as perspectivas percorrerão caminhos próprios, seja no campo teórico ou em atividades práticas pontuais. A pedagogia anarquista encontrará maior espaço em experiências isoladas e, também, na organização de processos formativos no interior dos sindicatos e movimentos populares. A pedagogia marxista terá maior repercussão, principalmente na União Soviética, após a revolução de 1917, onde se constituirá importante referencial para a construção de um novo modelo educativo — com destaque para os trabalhos de Makarenko, Pistrak e Krupskaja (MACIEL, 2014, p. 34).

Dessa forma, destacam-se alguns pontos centrais, os principais apontamentos da pedagogia marxista, que se materializaram e foram registradas na obra **Fundamentos da Escola do Trabalho**, de Moisey Mikhaylovich Pistrak²³ (1888-1940). Nela está a ideia de que as classes dominantes mascaravam a natureza de classe da escola para perpetuar seu próprio sistema de dominação capitalista. Segundo Pistrak (2011, p. 23), “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes [que] sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada”. Ele ainda sugere que a escola é um reflexo do tempo histórico, propenso a mudanças “na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas”.

Por esse prisma, sugere-se o regime social, assim como a escola, são estruturas passíveis de mudanças, visto que nesse aspecto a escola revela-se produtora de educação, como meio e fim, como processo de mudança social, quando exerce papel estruturante na formação humana e no regime social: libertar o ser humano pela via da formação integral e de construir uma nova sociedade mais justa e igualitária.

²³ Moisey Mikhaylovich Pistrak foi um grande educador russo contemporâneo, pós a revolução russa de 1917, que fortaleceu o intuito de dar seguimento ao processo revolucionário a partir da formação de um novo tipo de homem também revolucionário. Segundo a professora, Roseli Salete Caldart (2011, p. 7-8) “foi também contemporâneo de Anton Makarenko, de Pavel Blonsky, de Vassili Lunatcharsky e Vassili Sukhomlinski, grandes educadores e pedagogos ligados a esse projeto [que] ajudaram a construir o que hoje se conhece na história da pedagogia socialista: uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social”.

Pistrak (2011) questiona que a formação de um novo homem não pode acontecer por meio de velhos métodos pedagógicos e por velhas instituições de ensino. Porquanto, é preciso pensar um novo tipo de escola com objetivos e fins bem definidos, pelo fato de que possuía da natureza ideológica que mascarava as velhas escolas de resquícios capitalistas burgueses.

A educação integral marxista presente nos ideais de formação na *Escola do Trabalho de Pistrak* se revela, igualmente, radicada com intenções de promover a formação que liberta o ser humano pela dialética sob o sinônimo de compreender as raízes da estrutura social que transforma e supera a fragmentação social e produtiva dos sujeitos. Logo, a escola contribui ao atribuir clareza e definição dos fins ao processo revolucionário em curso.

A professora Roseli Salette Caldart (2000), ao apresentar a obra **Fundamentos da Escola do Trabalho**, aponta para sete pressupostos presentes nas ideias de Pistrak quanto ao tipo de escola, educação e formação humana, que segundo ela, é fundamental considerar como ideias difusoras da concepção marxista de educação integral. São elas:

1. Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo;
2. Educação é mais que ensino;
3. A vida escolar deve ser centrada na atividade produtiva;
4. A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho;
5. A auto-organização dos educandos como base no processo pedagógico da escola;
6. Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade; e
7. Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária. (PISTRAK, 2011, p. 10-14).

Pistrak (2011) ao vincular o movimento social com o mundo do trabalho aponta os caminhos de uma nova escola educadora. Ele sugere o total abandono da escola velha e a produção de uma escola nova fundamentada no trabalho como princípio educativo por onde surge o processo político de libertação, ou seja, o trabalho e o ensino se tornam uma só unidade. Por fim, considera o ensino apenas uma parte desse processo, mas não o seu fim.

De tal forma, para que esse propósito de formação humana tivesse alcance, a nova escola baseada no processo pedagógico deveria estimular os alunos a desenvolver a auto-organização das atividades interna na escola, como condição de desenvolver em si este processo. Porém, não como um processo aleatório, e sim fundamentado no arcabouço teórico do método dialético de interpretação da realidade, uma pedagogia revolucionária produzida no coletivo do cotidiano, pois “sem teoria pedagógica revolucionária, não há prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2011, p. 14).

Em síntese, trata-se de um conjunto de lições que não reduz o legado pedagógico e político de Pistrak e que também não se limita a eles, nem mesmo diminui o pensamento

revolucionário dos professores e demais educadores seguidores desses apontamentos. Haja vista que não se trata de receita, ou bula com ideias marxistas pós-revolução russa. São reflexões que auxiliam ao pensar dialético, e ajudam a reconstruir pela via de um pensamento revolucionário uma nova e possível escola, com perspectiva de formação humana integral para que possa concretizar em outros momentos históricos a qualificação efetiva da educação do povo por meio de uma visão de mundo revolucionária.

Outra grande contribuição, nessa mesma dimensão de formação humana integral marxista, aprende-se com a proposta de formação humana sugerida por Antônio Gramsci²⁴ (1891-1937), em especial, quanto ao tipo de escola, de formação, de homem e de educação.

Existe educação integral na perspectiva gramsciana de educação em que seus ideais formativos contribuem para estabelecer sentido de um projeto societário contra hegemônico de formação humana, que se empenhava com a ampla formação científica e cultural do trabalhador e com a construção de uma sociedade radicalizada na democracia. Ao mesmo tempo, entende-se a classe trabalhadora como base essencial e solidária ao compromisso de ruptura com a hegemonia capitalista. Esse processo de luta, perpetrado a favor do que venha a ser possível um projeto societário consciente, e engajado no fazer político como atividade revolucionária requer um tipo de homem autônomo formado por um tipo de escola centrada em romper com a fragmentação social.

Além disso, requer que essa escola seja custeada pelo Estado, esteja preparada com boa infraestrutura, funcionando como uma escola em tempo integral. Conforme Gramsci (2001, p. 19), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, pois uma nova sociedade urbana exigiria a formação de um novo tipo de intelectual que acompanhasse as transformações sociais, oportunizando as classes desprovidas condições

²⁴ Os escritos da Revista Profissão Docente de 2002 trazem uma contextualização histórica de Antônio Gramsci: “Antonio Gramsci nasceu em Ales, Sardenha, em 23 de janeiro de 1891. Na Universidade de Turim entrou em contato com a Federação Juvenil Socialista e filiou-se em 1914 ao Partido Socialista. Em 1919, fundou com Palmiro Togliatti, o jornal *L'Ordine nuovo*, que defendia a participação política do proletariado. Em 1921, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Depois de dois anos na União Soviética, como membro executivo da Terceira Internacional, voltou à Itália, assumiu a direção do partido e elegeu-se deputado. Foi na União Soviética onde conheceu sua esposa Julia, com quem teve dois filhos: Délio e Juliano. As preocupações de Gramsci com a educação de seus filhos, bem como de sua sobrinha Mea, em muito contribuíram para despertar e cultivar nele o interesse pelas questões pedagógicas. Essas preocupações estão explicitadas o tempo todo nos seus escritos elaborados na prisão. Antifascista, Gramsci foi preso em 1926 e condenado a mais de vinte anos de prisão. Sua obra, consubstanciada em 32 cadernos escritos na prisão, foi depois distribuída em volumes, só publicados depois da guerra. De tudo que escreveu, porém, a parte mais divulgada são suas *Lettere dal carcere* (1947), notável documento humano e cultural em que o autor revela suas preocupações familiares e discute problemas filosóficos e estéticos. Sua cunhada Tânia, casada com seu irmão, teve um papel preponderante porque se tornou sua principal correspondente na prisão. Tuberculoso, Gramsci foi hospitalizado em 1935 numa clínica romana. Morreu em 27 de abril de 1937, em Roma, quatro dias depois de alcançar a liberdade”. Cf. RODRIGUES, *et al.* 2002, p. 3.

Disponível em: <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/51/466>. Acesso em: 10 maio 2015.

reais de participação e inserção social. Uma nova sociedade urbana exigiria a formação de um novo tipo de intelectual que acompanhasse as transformações sociais, favorecendo as classes desprovidas condições reais de participação e inserção social.

Uma questão muito relevante com a perspectiva marxista em Gramsci é a crítica ao dualismo da escola tradicional, proposta em suas análises que se centrava a reforma do modelo educacional italiano. As relações entre a escola clássica e a profissionalizante prejudicavam veemente a classe trabalhadora, por não credenciá-la às atividades intelectuais e a acessibilidade de postos de comando na sociedade, alijando-a socialmente do processo de produção.

Para abolir a dualidade, Gramsci (2001, p. 38) sugeriu a concepção de um tipo único de escola preparatória que conduzisse o jovem até os umbrais da escolha profissional, o que ocasionou a formação de “entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Neste mesmo sentido, aborda ainda que:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Esta perspectiva apropria-se em compreender o homem em movimento humanizador. Um processo que reciprocamente humanizam-se uns aos outros, sob tantos e tão distintos aspectos, como fruto de relações estreitadas em determinadas condições e contradições de existência, que justifica a necessidade da Educação Integral como condição capaz de superar propostas pontuais que se restringe a ampliação do tempo escolar.

Há uma aproximação entre as perspectivas de escola gramsciana e a soviética, “[...] no que tange à questão tempo de permanência na escola. Tanto nas escolas soviéticas, quanto na escola unitária preconizada por Gramsci, o tempo aparece como uma demanda necessária para o melhor desempenho dos educandos”, segundo as considerações de Maciel (2014, p. 98). Gramsci (2001) assegura ainda que a implantação desse tipo de escola não é um projeto simples, como pode ser observado em citação abaixo.

Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser — e não poderá deixar de sê-lo — própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Entendemos com isso a possibilidade de a escola unitária ser materializada ao subsidiar a formação humana pela perspectiva da totalidade. Ao agregar elementos para que se atinja a educação integral, também se abrem pressupostos estruturais para a plena formação humana, não só pela adoção de práticas, que transcendam a esfera institucional escolar, mas, principalmente, a estrutura social desigual capitalista. Entre outras questões rumo às transformações necessárias quanto às atividades no interior desse espaço escolar Coutinho (2011) direciona para a organização escolar, alertando que esta mudança escolar demanda:

Mas esta transformação da atividade escolar demanda uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quanto à relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários etc. (COUTINHO, 2011, p. 215).

A formação humana integral existe como uma possível dimensão desse processo, como parte de um conjunto maior, dentro de um contexto histórico, marcado por relações sociais, políticas e econômicas, que são travadas como um conjunto de lutas no cerne da sociedade.

Desse modo, a posição revolucionária de Gramsci, ou escola única do trabalho, explicita que a síntese dialética é imprescindível, mas reconhece que tese e antítese travam uma luta entre si pela busca da integração, cabendo apresentar-se a antítese na sua forma plena integral com o intuito de massificar ou universalizar o objetivo do ensino básico pelo caráter ampliado, humanista, que se propõe nessa perspectiva de formação humana integral, possibilitar a classe trabalhadora a formar os dirigentes da sociedade.

Uma posição política ardente que se luta pela supressão do sistema capitalista e pela libertação das massas populares garantirem-se pela vontade política fortemente decidida a criar uma unitária vontade das massas em torno das ideias de justiça, fraternidade, igualdade rejeitando a ideologia burguesa capitalista. Luta concreta é incorporar a escola e(m) tempo integral os pressupostos da educação integral com uma formação omnilateral, conforme Marx. O debate no plano teórico é ir à raiz, é ter como horizonte a escola unitária, em Gramsci. Um panorama só muda quando a grande massa da classe trabalhadora analisa por si a realidade e percebe a obrigação de se efetivar as mudanças.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de

que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 95-96).

Para Gramsci, esse percurso é possível a partir da filosofia da práxis, na acepção marxista de formação humana. É válido o sentido dado à práxis em Marx, pois constituiu a base de sua filosofia, como teoria/prática da autoemancipação revolucionária do proletariado, no qual aponta para o caminho ao comunismo.

Marx (2010, p. 70) afirma que “somente no socialismo pode um povo filosófico encontrar a sua práxis correspondente e, portanto, somente no proletariado o elemento ativo da sua libertação”. A partir dessa linha de interpretação compartilhamos com Löwy (2011) quando afirma que a práxis em Marx remete, ao menos, três elementos, aos quais são: 1) a indissolubilidade entre o povo e a filosofia, 2) o socialismo como práxis que não é mais teoria pura, é sim uma ideia nascida na cabeça do filósofo e 3) o proletariado como o elemento ativo da emancipação.

Na busca pela melhor compreensão do que seja a *filosofia da práxis*, Vázquez (2011) confirma na obra em Filosofia da práxis porque ao aprofundar análise sobre o tema práxis, na perspectiva de diferentes correntes de pensadores, recomenda-se a concepção de filosofia da práxis sugerida a partir das leituras de Marx. Isto é, Vázquez considera que ela é “[...] para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

De forma que norteia a concepção de trabalho e a relação com a educação, que defendemos para juventude trabalhadora. Araujo a define (1999, p. 7) inspirado nos ideais da *filosofia da práxis* — um instrumento capaz de proporcionar autonomia e construção humana — como sendo fruto do metabolismo que homem tem de se “construir a si próprio, os objetos e o arcabouço jurídico-político da estrutura social”.

Por apresentar essa dimensão ampliada de formação, compreendemos na *filosofia da práxis* a possibilidade da formação humana integral, orientada pela perspectiva de educação emancipadora, como ação consciente do fazer, sugerida com o mesmo sentido dado por, Araujo e Rodrigues (2011), quando chamam atenção para a construção de um percurso formativo que venha romper com a perspectiva dual de sociedade, edificada na filosofia da práxis, ao destacar a essência que há na centralidade da relação entre trabalho e educação, quando afirmam que “[...] tome o trabalho como orientador, promovendo-se uma educação

orientada para a emancipação, no sentido de o trabalhador dominar todas as esferas produtiva-culturais da humanidade” (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 4).

Reconhecemos nessa perspectiva de formação, que o trabalho é central, e está presente na vida do sujeito, como um passo importante para a formação humana integral e a relação com o saber não pode estar, única e exclusivamente, voltada para dentro da escola. A relação com o saber acontece em múltiplos espaços da vida humana, que extrapolam os limites da escola e da educação formal. A dimensão formativa do trabalho requer, pela sua natureza, outros espaços, para além da escola, em que consintam a formação humana, o acesso à cultura, tecnologia, ciência e formação mais ampla e inteira humanisticamente possível para a classe trabalhadora.

Esta é uma das razões ao qual se busca compreendê-la como processo de produção histórico social. A integralidade como condição social humana favorece a superação do isolamento e da unilateralização do homem. Este só se faz homem pelo trabalho, na construção coletiva do social, pela inteireza do ser humano que se produz a *omnilateralização humana*. Para Marx é a condição de que os indivíduos devem desenvolver-se como completos e, por conseguinte, a construção do ser social, que por meio da educação permite a formação geral, mas que, concomitantemente, também necessita da formação para o trabalho.

Segundo Manacorda (2010, p. 78) a omnilateralidade compreende um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Para Marx [...] as condições de produção de existência, a relação dos homens entre si no processo de produção da própria vida [...] tem um caráter determinante sobre a consciência. Mas este determinismo não pode ser entendido de forma mecânica. Produção material não é produção econômica, mas produção dos meios de vida que pressupõe elementos objetivos e subjetivos (ARAUJO; TEODORO, 2006, p. 9).

As condições determinantes refletem o contexto de produção como resultante da ação produtiva objetivada pelos meios de garantir a existência social do homem, tendo no trabalho o núcleo central. Este conjunto de condições abrem oportunidades de produzir e de humanizar-se, ao mesmo tempo, frente aos elementos objetivos e subjetivos, que paralelamente, (re)elaboram e ampliam a existência do ser que produz e reproduz conhecimento e a sua própria existência.

A Educação Integral pode favorecer a concepção ampla de que o ser humano, como um ser multidimensional, que carece responder a abundância de reivindicações do próprio sujeito e da conjuntura coletiva em que vive. Em virtude deste movimento pluridimensional, é que se percebe a Educação Integral como processo que eleva o ser humano, pelas tramas e

mediações sociais, a construir-se, e a reconstituir-se nas relações a direção do aperfeiçoamento humano. Assim, é possível a formação humana plena, emancipadora, pelo prisma da educação integral, que não considere o trabalho como dimensão educativa?

Ao mesmo tempo, reconhecemos que outros pressupostos articulam-se a essa categoria formando um conjunto heterogêneo de processos e inter-relações sociais, sujeitos às mediações que ocorrem dentro de um amplo contexto histórico, marcado por sucessivos e descontínuos movimentos e por distintas relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo que os constitui.

Paradoxalmente, as formas mais modernas de organização do trabalho também refletem a essência do capital, ao tirar o máximo de produtividade do trabalhador, o trabalho é visto como mercadoria que acaba por evidenciar o pernicioso lado do trabalho como castigo, reduz-se a condição de tortura, de exploração.

Neste sentido, estabelecemos a necessidade de se resgatar os fundamentos da Educação Integral em uma perspectiva humanizadora que procura entender a dimensão trabalho e educação, ao perceber que ambas mantêm relações intrínsecas, e ao mesmo tempo, agem no sentido de abrir espaços para o resgate do valor do emancipador do trabalho na educação, como dimensão ontológica, como notória categoria central, ratificada pela grandeza condicionante de ir além da capacidade de humanizar, ao qualificar a formação humana, enquanto condição essencial, e ao mesmo tempo, dar efetivo sentido à educação.

Trilhamos enquanto caminho para compreender a educação integral essa perspectiva emancipadora dentro de um projeto societário em que há na educação integral como um processo de libertação que se impõe contrário a qualquer projeto societário capitalista.

Dessa forma, imbuímos com este sentido de que o trabalho transitou por distintas correntes e concepções de educação integral para aprender um olhar mais refinado sobre o tipo de formação e de escola pública em que se desenvolva a educação à libertação no processo de construção humana, que se baseia por uma perspectiva de formação omnilateral, que impulse múltiplas dimensões da formação humana, não apenas a dimensão cognitiva intelectual.

A produção do conhecimento dentro de uma perspectiva materialista dialética e histórica constitui-se mediação fundamental na compreensão da realidade adequada em que a luta política se efetiva nas estratégias e práticas para produzi-las. Portanto, reafirmamos ser a educação integral uma condição para a formação humana mais alargada e a escola e(m) tempo integral como espaço de dimensões políticas que alimentam utopias detém a capacidade de

materializar-se em condições que transcendam as barbáries produzidas pela ação do capital, no sentido de superá-lo.

II

ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE

2.1 O cenário da educação básica brasileira e seus reflexos no ensino médio

Para início de conversa, admitimos que o contexto político nacional no século XXI está marcado por ser um momento ao qual se vivencia a emergência em torno de uma conjuntura de disputas pela Educação Básica brasileira, em particular, no que se refere ao nível do Ensino Médio. A existência de um grande palco de lutas é real, em volta de projetos díspares, que se revelam enquanto especificidades de um momento histórico vivenciado por desafios e que se impõe como problemática de difícil enfrentamento. Muitos enxergam alternativas possíveis ao contexto de urgência do ensino médio brasileiro, que mesmo diante da existência de um amplo aparato legal, ainda não conseguiu estabelecer-se dentro de um projeto próprio, que lhe afirme identidade entre os níveis de ensino, e se materialize como sinônimo de oportunidades aos que galgam a essa etapa.

Mas, por outro lado, Carneiro (2012, p. 204) afirma que “a reidentidade do ensino médio poderá, pelo menos é o que se espera romper com a ambiguidade entre o academicismo e a profissionalização. Busca-se a educação, não o treinamento”, de forma que exemplifica a existência de pesquisadores que ratificam a ideia de que as transformações legais mais recentes podem ser um possível caminho para a superação das dificuldades. Tendo em vista a elevação do ensino médio enquanto *etapa final da educação básica*, conjugado com outros fatores de ordem estruturais, previstas no Plano Nacional de Educação (PNE)²⁵, como diretrizes e metas a serem alcançadas *podrá* proporcionar uma *reidentidade* a esse nível de ensino.

Além disso, quando se trata de desafios no ensino médio brasileiro, Kuenzer (2009, p. 25), sustenta a concepção de que os desafios “sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica deste nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional”. De forma que se remete a necessidade da construção de

²⁵ O Plano Nacional de Educação — PNE — instituído pela Lei nº 13.005/2014 é um documento orientador que se desdobra em 20 diretrizes, metas para a educação, que devem ser cumpridas em até 10 anos. Para o MEC (2014), o PNE, “é o Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 que vigora até 2024. É um plano diferente dos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate iniciado na CONAE 2010 culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforçando o caráter especial e democrático do PNE”. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

uma concepção sólida para o enfrentamento das proposições que giram em torno de interesses do capital, e que também, não sejam apenas demagogias, porém condicionantes para efetivação de diretrizes e o desenvolvimento de “ações concretas²⁶” para oportunizar a juventude trabalhadora novas escolhas. De tal forma que, entre as possibilidades, inclui-se o debate sobre a escola em tempo integral, visando à educação integral que se apresenta como alternativa de qualificá-los, entre outras possíveis ao Ensino Médio.

É fato existir a superação dos desafios históricos e estruturais do ensino médio enfrentados pelas escolas públicas decorrente de os jovens da classe trabalhadora se preparam para o exercício da vida adulta. De maneira que, ao se criar elementos que fortaleçam a ambiência escolar concedem-se meios, não só para ampliar a base formativa, mas também a instrumentalizar os jovens a realizar escolhas maduras. O que poderá aumentar o leque de oportunidades à vida adulta. Sobretudo, porque se trata de possibilidades futuras a quem já possui trajetória de vida, em geral, marcadas por vulnerabilidades sociais.

Segundo Araujo e Alves (2011, p. 247), são “[...] os jovens de origem trabalhadora [que] constituem grupo submetido às condições de maior precariedade social, em distinção aos jovens das classes dominantes”. Para estes, a escola apresenta-se, em muitos casos como a única oportunidade de ter experiências sociais, que não encontram condições materiais, objetivas e subjetivas em sua estrutura familiar.

Frigotto (2010, p. 37) sugere que ao “[...] qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola, etc.” validar-se-á a efetivação das políticas públicas para a educação básica que possa ir além da oferta de vagas e da universalização desta etapa.

Além disso, atribui-se a escola que oferta o ensino médio, a necessidade da suplantação do enfoque mnemônico da formação fundamentada e concentrada, tão somente, na preparação para avaliações em larga escala (Enem, vestibular, entre outros). É essencial a superação do tipo de formação que reforçam práticas, que se constitui pela via da memorização fragmentada de conteúdos e pelo treinamento redundante para o cumprimento de um determinado conjunto de tarefas. Melhorar a oferta do ensino médio à juventude trabalhadora brasileira deve ser sinônimo de ampliação das dimensões que estimulam a emancipação humana e não o aprisionamento da mesma.

²⁶ O termo, *ações concretas*, se refere à discussão em torno da implementação das novas diretrizes ao ensino médio, enquanto proposição que visa superar os limites e as dificuldades do Estado e da Escola brasileira em colocar em prática as considerações de base legal. Assim, foi usada pela professora doutora Acácia Zeneida Kuenzer na obra **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** de 2009.

Carneiro (2012, p. 225) nos lembra de que no mês de maio do ano de 2009 “o MEC anunciou mudanças na etapa final da educação básica, ou seja, no ensino médio. As modificações propostas atingem a reformulação do currículo e a ampliação da carga horária”. Contudo, constatamos que tais mudanças não se limitaram a ampliação do currículo, da carga horária, introduzindo-se na escola somente uma nova concepção legal, que vem precedida de antecedentes, e implicações relevantes, que conjugam peculiaridades, de grupos, de interesses e de visões de mundo. São elaborados projetos formativos que estão alinhavados num determinado cenário de poder, podendo ou não materializar-se a favor da juventude trabalhadora, mas, trata-se de um conjunto de mudanças legais, que abrangem desde a concepção, a execução, até avaliação de um “novo ensino médio”. Algumas destas ainda são propostas que estão inconclusas, em análises, e tramitam pelo congresso nacional, mas já urge por minuciosa atenção de toda sociedade brasileira.

Entendemos que são transformações não restritivas à reformulação de ordem legislativa ou curricular. Entretanto, são modificações profundas requerendo ajustes de diversas ordens, nas escolas e nos sistemas de ensino público com ensino médio, principalmente, quando o Estado anuncia possíveis compensações de cunho financeiro à educação na tentativa de promover a consolidação de um mosaico, sem forma consistente, se desperta a expectativa ávida de grupos empreendedores e diversos movimentos gerenciais empresariais à educação básica. São grupos que na prática se apresentam às secretarias de educação como notáveis conhecedores dos problemas e dificuldades da educação pública, que introduzem projetos polidos pelo fazer privado mercadológico.

Para tentar compreender melhor o ensino médio, suas transformações recentes no cenário político brasileiro, enquanto processo mais amplo de formação humana, para além da aparente etapa final da educação básica, é decisivo ainda dialogar com as proposições abrangidas na primeira seção. Para isto, Gramsci desencadeia principal referência porque em seus escritos há proposições relevantes e avançadas em torno da questão da formação humana integral, pela via marxista, que são capazes de oferecer luz à questão do ensino médio brasileiro no século XXI.

Além do mais, entende-se o ensino médio, enquanto parte final da educação básica escolar sustenta-se, em suas bases legais, para além da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mas também, entre outras, na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação –

PNE, formulações que apontam para a necessidade da articulação estrutural de quatro pilares do ensino médio: *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*²⁷.

Esses pilares são vistos como unidades contribuidoras para desenvolver a potencialidade humana da juventude brasileira pelo fato de prever que por meio deles os fundamentos se mantêm pela perspectiva emancipadora do ser humano, agregado ao conceito de *escola unitária*. Enquanto escola desinteressada que pode ser usada para galgar outro tipo de escola e de formação humana, não sendo refém da lógica pragmática utilitarista, possa venha agregar outras significativas dimensões qualificantes à escola pública que visa à educação integral.

A dimensão formativa emancipadora está subsidiada pelos fundamentos de vários intelectuais da educação. Dentre eles se destacam Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Kuenzer (2005) (2009) e Ramos (2005; 2011). Estes buscam materializar um processo formativo efetivo, com a perspectiva de ser “a mais completa possível”, “a mais qualificante possível”, “a mais humanizadora possível”. Além disso, galgam em Gramsci os pressupostos para elucidar a problemática da dualidade e fragmentação social do ensino médio brasileiro, e ao mesmo tempo reafirmam-se enquanto teóricos que consolidam a relação trabalho e educação, assim, criam possibilidades com o intuito de materializar a educação integral.

Aproveitamos os apontamentos de Araujo, Alves e Rodrigues (2014) para analisar o fluxo do ensino médio em municípios da Amazônia Legal, ratificando precoce ingresso da “juventude amazônida”²⁸, em idade de escolar, no mercado de trabalho como condição que tributa no sentido de ceifar o tempo necessário para consolidação de uma formação integral.

Nessa mesma linha de raciocínio, foi possível correlacionar ensino médio, escola e(m) tempo integral e Educação Integral com os nexos da política educacional brasileira contemporânea, cujo peso de a disputa entre interesses e tipos diferentes de formação distorcem concepções em torno do conceito de Educação Integral.

²⁷ De acordo com o MEC (2013, p. 40): “Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 21 out. 2014.

²⁸ “Consideramos, portanto, ‘juventudes amazônidas’ sob uma condição diversa, que considera, por exemplo, as singularidades étnicas, biológicas e de gênero. Ao mesmo tempo, apontamos que a dimensão de classe social tem centralidade nesta construção histórica, [...]. A tese principal que sustentamos é que não é a condição étnica, de cor ou de raça que define a vida da juventude amazônida, mas principalmente, a sua condição de classe” (ARAÚJO; ALVES, 2013, p. 247).

A confusão do conceito de educação integral favorece a perversa lógica do mercado, pois, entre outros acontecimentos inquietantes no campo da educação pública brasileira contemporânea, destaca-se, contraditoriamente, o incremento no número de projetos de escolas em período integral e o estreito diálogo do Estado brasileiro com o capital privado, alicerçando parcerias, “público-privado”, por um forte domínio ideológico midiático. São evidentes as repercussões desses novos arranjos que se materializam com as parcerias entre o público-privado, que vem sendo denunciado, veemente, por referências nacionais como, Oliveira (2003), (2012); Peroni (2002), (2007) e Souza (2003), (2012).

Mas também, no âmbito do Estado do Pará, estão disponíveis a enriquecer esse debate nacional, a Professora Doutora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, que pesquisa com maior densidade a gestão estratégica na educação, as ações de melhoria da educação básica paraense, frente à relação entre o público e o privado na gestão escolar. Destacam-se como exemplo, seus achados nos últimos anos, a ação do Instituto Ayrton Senna, no município de Altamira (Pará) as pesquisas ligadas ao Programa do Unibanco/Itaú Social e o Programa Natura.

Entre outras formas perniciosas de articulação, vemos que isso tem ratificado a minimização do estado paraense ao consentir a transformação da educação básica brasileira em pacotes mercadológicos, decorrências dessas parcerias firmadas com o Governo do Estado do Pará, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articuladas (PDE/PAR)²⁹ e do “Pacto pela Educação no Pará³⁰”.

²⁹ De acordo com o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública, [...] um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilhada por competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos de 2005, 2007 e 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=20235>. Acesso em: 26 abr. 2015.

³⁰ O jornal, O Liberal, de 27 de novembro de 2014, divulgou que o Pacto pela Educação no Pará, “do qual faz parte o SISPAE, é uma iniciativa do governo do Estado, em parceria com empresas nacionais e internacionais, sociedade civil organizada, e financiamento em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para melhorar a qualidade da educação do estado. Um dos objetivos principais é aumentar em 30% o IDEB das escolas paraenses até 2016”. Disponível em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Pacto-pela-Educa%C3%A7%C3%A3o-avalia-cerca-de-1-milh%C3%A3o-de-estudantes-no-Par%C3%A1-O-Liberal_27-de-novembro-de-2014.png>. Acesso em: 26 abr. 2015.

Outro notável observador da educação básica nacional, em particular, da conjuntura Amazônica paraense, é o Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pesquisador de produtividade do CNPq e profundo conhecedor da juventude e do ensino médio paraense tem em seu núcleo de Pesquisa Trabalho e Educação, de reconhecimento internacional. Atualmente é Coordenador do “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio³¹” no Estado do Pará, com contribuição à consolidação do ensino médio e à educação profissional, ao revigorar as discussões da educação pública para a juventude trabalhadora amazônica e a formação humana por uma dimensão integral.

Nessa linha de fortalecimento da educação pública, básica e de qualidade referenciada no social, destacam-se as habilidades da Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira e de seu grupo de investigação e pesquisas, Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) sobre a materialização das ações do Estado maior, frente às políticas educacionais, os programas e os projetos surgidos do âmbito federal, que em suas múltiplas dimensões impactam a escola pública paraense. Recentes estudos apontam as análises sobre a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, o Programa Mais Educação do MEC e o Projeto sobre Escola e(m) Tempo Integral nas escolas da rede estadual.

Essa tríade de renomados pesquisadores paraenses têm apontado os holofotes para o papel do Estado que tem impactado a educação básica no Pará, acima de tudo, na perspectiva da necessidade da construção de uma nova política consistente ao ensino médio. Araujo (2008, p. 106) discute que “[a] gênese da construção de uma nova política do ensino médio reside na ausência de uma proposta definida que, de fato, tivesse a função de orientar ações no âmbito da educação básica [...]”. Assim, a nossa dissertação ao correlacionar concepções e perspectivas da educação integral ao ensino médio coaduna-se com as pesquisas desse conjunto de pesquisadores, que têm dedicado esforços para evidenciar os novos arranjos, que emergem no campo das políticas públicas para etapa final da educação básica.

Ainda na perspectiva de evidenciar o cenário do ensino médio contemporâneo, configura-se a existência de um quadro de dificuldades que se apresentam ao ensino médio brasileiro, fazendo parte de um conjunto estatístico³², no qual se expõe o contexto da

³¹ Os documentos do MEC (2013) constam a apresentação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que entre outros objetivos, ele vem com intuito de promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio, por meio da oferta de formação continuada, mas também se propõe a refletir sobre o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>> Acesso em: 26 abr. 2015.

³² Trata-se de um conjunto de variáveis que afetam o ensino médio, obtidos por órgão oficiais, como o INEP, IBGE, PNAD, MEC e pelo documento Anuário Estatístico da Educação Básica 2014, publicado pela Editora Moderna, a qual reúne os mais recentes dados relativos dessa etapa da Educação.

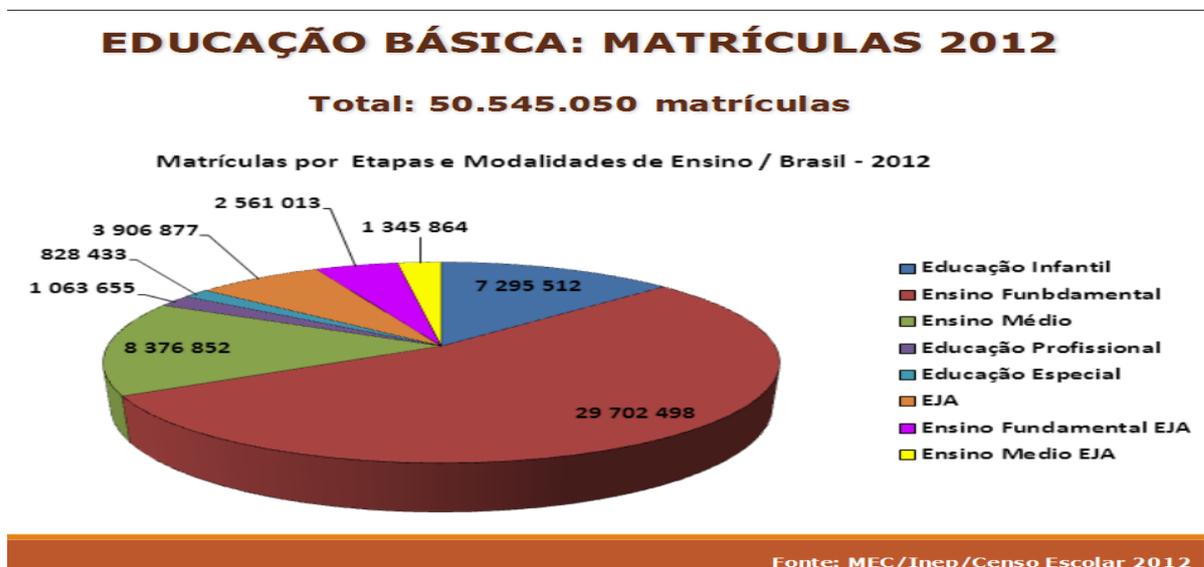
educação básica como a existência de uma face da realidade da educação pública, que se afirma enquanto perspectiva a ser superada.

Quanto à oferta do ensino médio, averiguamos que o ritmo de expansão foi maior nos anos de 1990, segundo Mohlecke (2012), ao ser registrado um panorama das matrículas total e por regiões, ao logo de mais de uma década. Portanto:

Cabe observar que a expansão do ensino médio, intensificada em meados dos anos 1990, ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco grandes regiões geográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte. Desde então o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente, e caiu 15% na Região Sudeste. Em termos nacionais, o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005, fenômeno explicado, de acordo com o INEP, especialmente por conta da queda no crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados.

Os registros do Censo Escolar de 2012, obtidos pelo INEP, apresentaram um absoluto de 50.548.50 matrículas na educação básica, e destas, mais especificamente, 8.376,852, estão no Ensino Médio, o que representa 16,6% do total de matrículas do ensino básico no período, conforme a Figura 3 abaixo:

Figura 3 — Educação Básica: Matrículas 2012

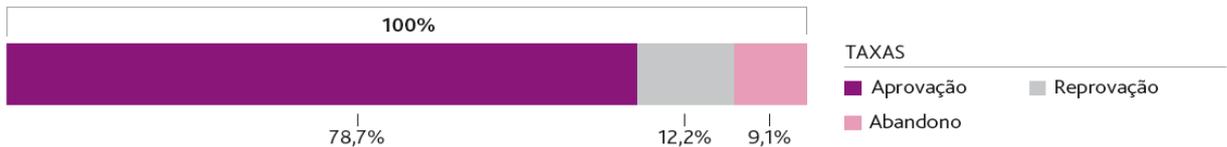


Entretanto, do total de matrículas no ensino médio em 2012, que representava o absoluto de 8.376.852, a taxa de aprovação foi de 78,7%, aproximadamente, 6.592.541 dos alunos, já a taxa de reprovação foi de 12,2%, cerca de, 1.021,969 alunos, enquanto a taxa de

abandono representou 9,1% que expressou 762,288 alunos. Os dados percentuais podem ser vistos na Figura 4 abaixo:

Figura 4 — Taxa de aprovação, reprovação e abandono no Brasil

Fluxo – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil
Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado – Total – 2012



Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

Os dados são preocupantes porque revelam um pequeno quantitativo que ingressam no ensino médio. Uma grande parcela que não consegue concluir, 22,7%, no total aproximado de 1.817,765 alunos, os quais não chegam a passar à próxima série, interrompendo um fluxo escolar nessa etapa de ensino e tornando-se sérios candidatos a não prosseguirem os estudos. Os dados da PNAD de 2010, fornecidos pelo INEP, já apontavam essa direção: “Dos 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, apenas 50,9% estão no Ensino Médio”. Este passivo de negação à juventude brasileira intensifica-se e reafirmam-se com os dados do Ministério da Educação, baseados no Censo Escolar do ano de 2011, que novamente são validados pelas:

[...] profundas desigualdades socioeducacionais no ensino médio brasileiro, pois as taxas de escolarização em 2011 mostram o descompasso do ensino médio [...]. A taxa bruta foi de 82,2 e a líquida foi de 51,6%, mostrando que 30,6% dos alunos que ingressaram no ensino médio evadiram dessa etapa da Educação Básica. Segundo essas informações dados relativos aos indicadores de movimento escolar apontam uma aprovação de 78,7%, contra uma reprovação de 12,2% e abandono de 9,1% e de distorção idade-série de 30,1%. A que se notar que esses dados quando vistos de forma geral mostram uma ligeira melhoria no que diz respeito à repetência e ao abandono em relação aos anos anteriores, mas não são menos preocupantes, pois mesmo com essa melhoria, o ensino médio no Brasil tem baixa proficiência nas avaliações externas e indicadores de qualidade como o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB (MEC/INEP, 2011).

Trata-se de um conjunto de dificuldades que urgem por intervenções para superá-las. Entre elas, destaca-se que há um “funil educacional” preocupante expresso por uma constante avassaladora que leva a quase a metade do número de alunos que ingressam nesta etapa não conseguirem concluí-la. Segundo o Anuário da Educação Básica (2014, p. 30), em 2014 “81,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados na escola. No entanto, apenas 54,4% cursam o Ensino Médio, conforme evidencia a taxa líquida de matrícula relativa a essa etapa de ensino”. Estes dados mostram o problema da elevada taxa de distorção idade-série.

O Anuário da Educação Básica (2014, p. 64) acerca de a “distorção idade-série é definido pela defasagem de mais de 2 anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando”, fruto de uma paradoxal equação simples e perversa em direção ao passivo histórico de exclusão social que requer mudanças.

A equação é simples, porém, perversa em seus impactos: o fracasso leva à repetência, que, conseqüentemente, gera elevadas taxas de distorção idade-série, o que, por fim, acaba com a criança ou o adolescente abandonando os estudos. Perpetua-se, assim, um ciclo de exclusão que passa de geração em geração. (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014, p. 39).

Assim, as proposições em volta de modificações estruturais no Ensino Médio ganharam força no cenário nacional após a exposição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB³³. Segundo o Censo Escolar 2010, fornecidos pelo MEC, o índice continuou, praticamente, estagnado em 2011 em relação ao ensino médio, especificamente. Ao fazer uma analogia ao ano de 2009, o indicador de 2010 expõe que o índice caiu em nove estados brasileiros: Acre, Maranhão, Paraíba, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná e Pará.

Assim, a prevalência de uma formação Escolar abaixo do patamar mínimo exigido para a inclusão profissional responde, tanto por altos níveis de desemprego entre os jovens, quanto por uma sensível escassez de recursos humanos. Os resultados da PNAD de 2010 mostram, entretanto, que o problema está longe de ser equacionado. Dos 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, apenas 50,9% estão no Ensino Médio. O pior é que, dos 3,3 milhões que ingressaram em 2008 no 1º ano do Ensino Médio, apenas 1,8 milhões concluíram o 3º ano em 2010.

Essa condição vem dando força ao discurso de grupos empresariais, transvestidos pelo discurso da preocupação com a qualidade da educação pública. Eles defendem que a solução do ensino médio perpassa pela necessidade de um choque de gestão para qualificar os estudantes ao ingresso no mercado de trabalho. O que seria fundamental modificar e flexibilizar o currículo desta etapa da educação permitindo a introdução de conhecimentos estratégicos ao mercado como o empreendedorismo, o mercado exterior, por exemplo. No entanto, retiram-se componentes curriculares e conhecimentos considerados estratégicos para

³³ Ao divulgar os resultados e metas do IDEB 2013, o INEP afirmou que se trata de um indicador estatístico, nascido para conduzir a política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, nas escolas dos estados e dos municípios brasileiras. “Os resultados do Ideb 2013 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2013 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2013. [...] O Ideb do ensino médio se manteve em 3,7. A rede estadual — responsável por 97% das matrículas da rede pública — registrou o mesmo índice de 2011 (3,4), assim como a rede federal (5,6). A rede privada apresentou queda, passando de 5,7 para 5,4”. Ver página disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

a reflexão da condição histórica de existência e de exploração social que a classe trabalhadora vem sendo subordinada.

Sabemos que as consequências do fracasso nas provas de avaliação em larga escala, da baixa escolarização à juventude trabalhadora e as repercussões negativas quanto à inserção no mercado de trabalho estão aquém da real necessidade de qualificar o ensino médio referenciado pelo social. Pois, essa etapa da educação básica revela-se estratégica e socialmente relevante para o desenvolvimento de um projeto de sociedade mais justa, por isso, ampliar o tempo de permanência escolar perpassa pela precisão de que este seja qualificado e referenciado pelo social.

A discussão atrelada ao ensino médio com a ampliação do tempo de permanência escolar possui, como pano de fundo, dois projetos antagônicos de sociedade em disputa pela formação da juventude, pelas suas concepções possíveis de serem captadas ao analisar o conjunto de reformas ocorridas nas últimas décadas no ensino médio. Este ensino está no ápice da educação básica brasileira como etapa aos jovens que a ela queiram concluir, da mesma forma em que se vislumbra como direito a todos, como forma de amalgamar maiores pressupostos instrumentais culturais capazes de ampliar o leque de oportunidades na vida adulta. Bem como, o de oportunizar maior capacidade e habilidades interpretativas de leitura de mundo ao qual estão inseridos e, é claro, materializar sonhos e percursos contextuais traçados como projetos futuros.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Essa visão panorâmica sobre o ensino médio revela à má qualidade da educação pública brasileira, que demanda transformações. Na realidade, são distorções históricas que se traduzem em perdas de capacidades humanas e materiais, reduzindo as possibilidades de jovens terem uma fase adulta mais digna, limitando-se somente a oportunidades e escolhas.

Além do mais, as dificuldades são estruturais, discrepâncias desde as concepções, as formas, os objetivos, as finalidades, porém não são impossíveis de solução. Compreendê-las como processo em transformação para garantir direitos pode ser um passo decisivo na direção

de assegurar a efetividade e o desenvolvimento desta etapa básica da educação pública, fazer com que o ensino médio possa suprir a demanda de formação integral da juventude.

Nesse sentido, consideremos relevante o poder de ação do Estado para ampliar oportunidades de inserção social de todos os seguimentos que buscam oportunidades na escola pública. A materialização desses anseios requer envolvimento coletivo da sociedade e mudanças na estrutura do conjunto social, pois as transformações são mais que apontamentos de caráter normativos, ou institucionais. Segundo Araujo (2013, p. 13), “[...] é necessário vontade política, [...], para implementar as mudanças necessárias. É preciso também o envolvimento da sociedade civil, que ainda não se mobilizou de modo efetivo em torno da necessidade da melhoria da Educação Básica”.

Da mesma forma, que se coaduna ao pensamento de Araujo³⁴ (2015) quanto à possibilidade de outra Escola e outro tipo de formação Integral, acreditamos que seja almejado um sujeito plenamente desenvolvido, solidário, fraterno e cidadão diante desse panorama da educação básica sendo preciso garantir a educação pública de qualidade referenciada pelo social. É verdade que não é tarefa simples o debate da educação com qualidade. Hoje esse debate pode ser visualizado em duas concepções distintas.

Realmente a ideia de conhecer os dois projetos bem distintos de educação integral para o ensino médio existentes no Brasil é o primeiro passo para ter um posicionamento consciente, de que apenas uma proposta poderá agregar qualificação à juventude. O atual momento exige isto, nas palavras de Araujo (2015) em palestra proferida no Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará: “A sua resiliência é o ingrediente da esperança de que a educação pública melhore, pois, a Educação básica é direito de todos”.

Em síntese, esta segunda seção sugere a compreensão do ensino médio brasileiro, em meio aos processos que evidenciam significativas transformações, políticas, econômicas e sociais, que emergem na sociedade brasileira, tendo a etapa final da educação básica, como palco de múltiplas possibilidades em disputa.

Em meio a esse palco de disputas, assegurar o cumprimento das responsabilidades legais do Estado brasileiro é válido para que as escolas públicas tenham condições materiais sustentáveis à educação integral ser ao mesmo tempo crítica e emancipadora do sujeito, pela qual se ambiciona a formação do ser humano na dimensão omnilateral. Com a finalidade de

³⁴ Palestra com o tema *Educação Integral e Escola Unitária: reflexões sobre a formação do sujeito* realizada pelo professor Dr. Ronaldo Lima de Araujo, com abertura dos Cursos de Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral, Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, no dia 26 de fevereiro de 2015, no Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

amalgamar por uma práxis edificante de educação, longe da perspectiva expropriadora e mercadológica que coloca em coma a possibilidade de executar o pensamento crítico.

2.2 O ensino médio brasileiro perspectiva legais e concepções em disputa

A preocupação com a criação das bases legais no campo da educação não é recente. O distanciamento entre os escritos legais e o que se vivencia na prática das escolas públicas são apreensivos desde o extinto Decreto-Lei nº 7.247, de 19 de abril de 1879 que promoveu a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império. Atravessando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) até a recente Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. A história da educação pública brasileira armazenou profundas transformações no percurso do ensino médio, ao longo de mais de um século, e poucas modificações quanto à estrutura, dual e segregadora, que se vincula a esse nível de ensino.

Para Moll e Garcia (2014, p. 7) há uma trilha histórica perversa, que a escola pública seguiu ao ofertar o ensino médio, que se manifesta de forma, “tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, [distribuído] de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria”. A trajetória assimétrica que paira neste nível de ensino reforça a segregação existente no cerne da sociedade brasileira, uma vez que se trata de um processo formativo alimentador de um aparelho social que se move por desigualdades.

Entre as disparidades, registra-se o desnivelamento do sistema de ensino ofertado pelo próprio Estado brasileiro, que vem condenando jovens da classe trabalhadora, a estudar o ensino médio em escolas fragilizadas por um conjunto de carências, que estão além das questões de infraestruturas, empurrando-os ao patamar inferior da cidadania, segregação social. Para Carneiro (2012, p. 11) “o MEC sabe que as deficiências do nosso ensino médio são gravíssimas. [...] E, não menos grave, sabe que grande parte dos cidadãos brasileiros é abandonada ao risco de uma cidadania menor”. Destarte, aponta-se para o fato de que o Estado brasileiro ao conviver com diferentes tipos de ensino médio alarga essa condição segregadora, apesar de constar na LDBEN que cabe à União a obrigatoriedade com o ensino superior, o que não lhe desobriga dos demais níveis. Pois:

Sempre tratou a educação básica com um olhar diferente das lentes que usa para enxergar a educação superior. E em decorrência, sempre percebeu o Ensino Médio como um problema de classe média, deixando-o, na esfera pública, como algo a ser

cuidado fora de esquemas de planejamento estatal. Tanto é assim, que a face do ensino médio só é percebida quando saem os resultados incômodos de avaliações internacionais ou quando o setor empresarial passa a reclamar do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores. Fato que ocorre sempre por fatores externos ao próprio país. Ou seja, sempre que o Brasil passa a sofrer restrições nesta área, retorna o desconforto gerado pela baixa escolaridade do trabalhador brasileiro. A educação básica, que culmina com o Ensino Médio de padrão internacional, não conta com os mecanismos permanentes de indução de políticas educacionais que ofereça uma escola de alta qualidade. Por isso, o Estado brasileiro aceita a convivência de dois tipos de ensino médio: o oferecido pelas escolas federais e pelos colégios universitários, de padrão internacional, e o ofertado pelas redes públicas estaduais, quase sempre hospedado em escolas com todos os tipos de carência, inclusive com imensos contingente de professores improvisados. Nesse último caso, parece distante o cumprimento do mandamento legal de preparação do aluno para o exercício da cidadania e para fornece-lhe os meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores (CARNEIRO, 2012, p. 11-12).

De acordo com os apontamentos de Carneiro (2012), o Brasil detém a presença do ensino médio da União tido como “padrão internacional”, restrito aos Institutos Federais e as Escolas de Aplicação das Universidades Federais. Todavia, este é pouco acessível a maior parcela dos cidadãos brasileiros, o que revela as disparidades com que as escolas das redes estaduais enfrentam, cotidianamente, ao ofertar o ensino médio. São equidistantes que aparecem com desníveis de diversas ordens, com um conjunto de demandas sociais reprimidas, afetando a educação pública brasileira. É com esse sentido que muitos autores contribuem para o debate do tema em análise, a exemplo de Mohlecke (2012), quando ratifica o desnivelamento da matrícula do ensino médio entre as redes públicas, com ênfase ao peso desproporcional da responsabilidade que tem suportado às redes estaduais. Ou seja:

Em termos administrativos, importa ressaltar que o crescimento da matrícula ocorreu principalmente no setor público, mais especificamente na rede estadual. Em termos nacionais, o setor privado, inclusive, diminuiu sua participação. Se, em 1997, esse setor era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio, em 2007 esse percentual caiu para 10,7%, enquanto a rede estadual, antes responsável por 72,5%, passou a atender a 86,5% dos alunos matriculados, indicando um aumento do peso e da responsabilidade do poder público estadual nesse nível (MOEHLECKE, 2012, p. 43).

Esse conjunto de apontamentos estimulam reflexões sobre o sistema de partilha das responsabilidades, quanto ao funcionamento do sistema de ensino público, entre os entes da federação. Admite-se que, o ensino médio é de *obrigatoriedade dos Estados*, e que este tem se esforçado para ampliar a oferta da educação pública e de cumprir constitucionalmente, o que vem sendo imposto pela lei maior quanto ao regime de colaboração.

Entretanto, urge por uma melhor divisão das responsabilidades e funções, sobretudo, por ser a União, de maior arrecadação tributária, possuidora da maestria orçamentária de maior sonoridade dentro do território nacional. A União precisa ampliar e redistribuir melhor

os recursos aos demais entes da federação e, assim, potencializar o seu papel constitucional, redistributivo e supletivo, a fim de harmonizar os impactos da partilha desigual das competências, por sua vez garantindo ampliação do poder de ação equalizadora sobre os demais sistemas de ensino.

De forma que, o pacto federativo precisa funcionar melhor, o contexto histórico da educação pública tem revelado que houve avanços no campo financeiro e legalista, com a Constituição Federal de 1988 e com a promoção da Lei 9394/96, que sanciona a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — LDBEN. A ausência do poder público para com o ensino médio durante décadas fez com que houvesse um acúmulo de uma demanda reprimida, que, atualmente, a conjuntura educacional não é suficiente à demanda histórica reprimida pela ausência do Estado.

Observamos que as transformações efetivadas pelo governo não foram suficientes para suprirem as diligências reprimidas: acesso, atendimento, qualidade e permanência ao lado de um conjunto de demandas necessárias para o pleno funcionamento da etapa final da educação básica. Ainda sobre a necessidade de ajustamento nessa partilha de competências Cury (2002) aponta para:

O ensino médio, legalmente uma competência dos estados pela LDB, tornou-se explícita e vinculadamente uma atribuição prioritária destes com a Lei nº 9.424/96, a lei do FUNDEF. A lei assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, ‘progressivamente obrigatório’ (CURY, 2002, p. 181-182).

Entretanto, constata-se a existência de uma postura dissonante do Estado maior brasileiro, quanto à oferta do ensino médio, pois apesar de está presente tanto na Constituição Federal de 1988, quanto, especificadamente, na Lei nº. 9.394/96 LDBEN, os apontamentos que responsabilizam a obrigatoriedade da União pelo Ensino Superior. Nelas podemos encontrar também proposições que não a exime as responsabilidades pela Educação Básica completamente.

A legislação ratifica haver a *obrigatoriedade* quanto ao exercício do caráter *Redistributivo e Supletivo*, para com os demais entes da federação, estados e municípios, no sentido de *garantir a equalização das oportunidades educacionais com qualidade*. Entendemos que embora o governo federal aplique os recursos para a melhoria do ensino com base nos escritos da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação —

FUNDEB³⁵ —, tais investimentos são pífios frente ao estado de *carência* da maior parte dos sistemas de ensino e das escolas que ofertam a educação básica, precipuamente ligada ao ensino médio.

O pacto federativo apresenta-se frágil ao evidenciar assimetrias econômicas que impactam a educação básica e mais diretamente o ensino médio brasileiro. Gadotti (2009) discorre que “[...] não se pode esquecer que há um distanciamento na materialização de tais proposições, portanto, princípios e práticas democráticas e emancipadoras efetivam-se a partir da vontade política e da força dada ao financiamento”.

Dessa forma, permite-se afirmar que a distorção na proporcionalidade da partilha dos recursos, entre os entes da federação brasileira, é confirmada pelo distanciamento concernente ao cumprimento da base legal, frente às ações do próprio Estado quando se refere à educação pública. O descaso não é recente na história da educação brasileira, o que permite mais espaço, por exemplo, para que o ensino médio brasileiro se torne em um campo disputado por projetos contraditórios à perspectiva humana emancipadora.

Constatamos haver uma partilha desigual das responsabilidades que remete ao repensar do regime de colaboração entre os entes federativos. Ainda que seja a União o ente federado que tem por responsabilidade prioritária a educação superior. Isto se deve pela razão de ser o ente de maior arrecadação dos tributos no país que efetivamente precisa exercer melhor a função redistributiva e supletiva. Haja vista que, se constata na educação básica brasileira o volume maior de tarefas da educação pública, encargo dos estados e municípios, sem, necessariamente, ter sustentação econômica para fazê-lo.

Dessa maneira, as responsabilidades sobre os sistemas de ensino são possíveis para explicar a posição de um grupo de pesquisadores, os quais ratificam o papel suprimido da

³⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — Fundeb, foi criado a partir de 2007, substituindo o Fundef — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Art.212, ao amarrar parte das receitas de impostos e transferências à educação, definiu que, “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Em 1996, mediante a Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 foi criado o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que mudou a forma de financiamento do ensino fundamental no País ao subvincular 60% dos recursos dos principais impostos e transferências previstos no artigo 212 da Constituição Federal (60% de 25% = 15%) e introduziram novos critérios de distribuição, baseados no número de alunos matriculados nessa etapa da educação básica. A implementação do Fundef ocorreu no ano de 1998 permanecendo em vigência até o final do exercício de 2006. A partir de 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — que elevou, de uma forma gradual, o percentual da subvinculação das receitas de alguns impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que compõem o novo Fundo, para 20% e amplia o rol de beneficiários”. Cf. FUNDEB (2008, p. 9). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios/mp/fundeb.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

União, quanto à promoção das *políticas educacionais que ofereça uma escola de alta qualidade* para os demais estados da federação. Consequentemente, este fato reforça a segregação aos filhos da classe trabalhadora, parcela da sociedade que mais tem acesso aos sistemas de ensino médio público ofertado pelos estados.

Historicamente, para Carneiro (2012, p. 57) o ensino médio brasileiro tem sido o nível mais desprezado pelo Estado maior porque apesar de está ciente das estatísticas, conferências e reformas, “tudo fica no âmbito das constatações”. Com isto, destaca-se e agrupa-se um conjunto que em síntese significam que:

Historicamente o Ensino Médio tem funcionado como um rito de passagem para a universidade [...] ficado em plano secundário no conjunto das políticas públicas de educação pelo Estado brasileiro. [...] permanecido no regaço da educação escolar das elites, [...] sido impedido de expandir com qualidade, [...] ocupando os espaços ociosos do ensino fundamental, razão por que possui alta concentração de matrículas no turno da noite, [...] uma forte marca de ensino descontextualizado, [...] assumido a feição de preparatório para o vestibular, [...] tido um currículo enciclopédico, para padrões culturais de segmentos cultos da sociedade, [...] estado fora de políticas consistentes da articulação União Federal/Unidades Federativas sob a alegação de que se trata de matéria de responsabilidade dos estados, [...] apresentado um desenho pedagógico e escolar sem identidade própria que tem ficado ausente de políticas consistentes, longas e continuadas de avaliação (CARNEIRO, 2012, p. 57-58)

Trata-se de um conjunto de desafios impostos há anos ao ensino médio brasileiro. Hoje, demanda enfrentamento efetivo do coletivo social, prioritariamente, para ser somado à ação mais enérgica do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas consistentes à educação básica. Políticas a que venha favorecer a classe trabalhadora e não reafirmar a existência das disparidades do sistema de produção. Pois, corrobora-se com Diógenes (2007, p. 41), quando direciona a crise da estrutura como a causa da crise no ensino médio, “surge na realidade educacional brasileira uma profunda crise do ensino médio, fruto do processo de internacionalização da economia capitalista [...]”, a qual tem restringido o ensino médio brasileiro.

Isto tem resultado em processos de minimização no papel do Estado maior traduzido pelo desnivelamento social que, segundo Carneiro (2012), é uma das principais contradições existentes no final da educação básica. O Estado reforça a dualidade educacional e a fragmentação social, por isso, “o nó do Ensino Médio” contemporâneo é um desafio a ser superado com muita atenção da sociedade brasileira. Por outro lado, as reformas na legislação favoreceu um grande ganho ao ensino médio quando o confirmou pertencente à estrutura da educação escolar básica, condição que precisa ser mais bem explorada.

O histórico legalístico mais recente do ensino médio no país tem sido marcado por um conjunto de reformas, entendido como desdobramentos históricos em direção à

redemocratização³⁶ brasileira. As suas consequências na política educacional do país a partir dos anos 1970 sinalizavam à opção do Estado brasileiro em fragilizar a educação pública, fato que se concretiza nos anos de 1980 por afetar consideravelmente as demandas menos providas da sociedade.

Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória, que visava atender as determinações do sistema produtivo que se encontrava em franca expansão. Todas estas medidas acabaram por rebaixar ainda mais o nível de ensino das classes populares (BATTISTUS; LIMBERGER; CASTANHA, 2006, p. 227).

A Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, naquele momento, instituída como referência legal enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira trouxe à tona a proposição de modificar de forma compulsória o segundo grau a fim de comprovar as necessidades do mercado ao transformá-lo em técnico-profissional. Fato que representou um momento histórico ímpar cujo novo paradigma se institui sob o regime de urgência, com a proposição de formar técnicos e auxiliar a criar condições para superar as necessidades em transformações do sistema produtivo brasileiro. Como dissertam Battistus, Lindenberger e Castanha (2006) tratar-se de um conjunto de medidas que rebaixaram *o nível de ensino das classes populares*, porque ao incentivar a inserção mais rápida ao mercado de trabalho são criadas fronteiras intransponíveis a outros níveis de ensino para juventude da classe trabalhadora.

O extinto segundo grau, que corresponde ao atual ensino médio, constituía-se, e reafirmava-se, por uma impresumível, dualidade educacional fragmentada em caráter estrutural, de fortes repercussões sociais, um legado que mesmo com a sua extinção, ainda se mantém como desafio a ser superado nas décadas posteriores. Nessa direção, Diógenes (2013), revela que esses movimentos fazem parte de um processo mais amplo em que:

As políticas educacionais nacionais atuam como instrumentos para integrar e adaptar os indivíduos, conformando-os à realidade social. [...] A formulação, implantação e implementação das políticas sociais não ocorrem, porém, isoladas das relações sociais e econômicas, políticas e culturais, daí que as novas estratégias de formação da classe trabalhadora, presentes nas reformas do ensino da década de 1990, são partes da totalidade concreta, numa perspectiva dialética (DIÓGENES, 2013, p. 76).

³⁶ A *redemocratização* no Brasil é compreendida com um processo de abertura democrática, marcada pelo fim da ditadura militar no país, um momento histórico pós-1984. Em sua obra **Fundamentos de Filosofia** (2010), Gilberto Coutrim explica que esse foi um momento histórico marcado pela “dialética da concessão, por parte do regime dos militares, e da conquista por parte da sociedade civil brasileira. Portanto, ao lado das dificuldades internas ao regime, as pressões da sociedade começaram a crescer a partir de meados de 1970, tomando diversas direções e colaborando decisivamente para a abertura do regime” (COUTRIM, 2010, p. 427).

Assim as reformas do ensino médio podem ser vistas como instrumentos funcionais do Estado brasileiro. Para Oliveira (2000, p. 100), as proposições mais polêmicas materializam-se com as reformas pós-1990, tendo vista a ação de o Estado passar a ser referenciada por uma racionalidade gerencialista empresarial com “[...] gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos equacionar seus problemas e otimizar seus recursos adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas [...]”. Estes processos não se mostraram indiferentes à educação pública. Diógenes (2013, p. 100) aponta como impactam o Ensino Médio.

As novas medidas estatais formuladas para o EM compõem um conjunto de estratégias do Estado brasileiro, no sentido de atender as exigências de reestruturação do modelo de acumulação capitalista hegemônico, pensando para vencer a crise do capital, circunscrito nas determinações históricas e sociais do pós-1970, no processo de transnacionalização da economia [...]. A série de programas formulada e implantada configura um rol de alterações que passam pelo reordenamento administrativo das secretarias Estaduais e Municipais, cuja meta é o redesenho da concepção, estrutura e do funcionamento das escolas públicas de todo o Brasil, público final dessas medidas inovadoras.

Essa é a mesma perspectiva ratificada por Mello (1991), que de acordo com o documento síntese do início dos anos 90, visto em debates do Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Educação durante o ano de 1991, do Instituto de Estudos Avançados da USP. Ocasões que apontavam para o golpe na proposta legislativa educacional original consolidada após duas décadas na vigente Lei de Diretrizes Bases Nacional — LDBEN — a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN não apenas expressou o reducionismo da proposta estruturante, mas também, representou um bloqueio incisivo nas possibilidades das transformações mais profundas de cunho democratizantes, que desde então carecia de mudanças mais amplas por parte do Estado brasileiro.

O novo ensino secundário do Brasil é a expressão concreta da reforma educacional promovida em 1996, e é como estratégia estatal voltada para a inserção da classe-que-vive-do-trabalho na nova ordem econômica que se pode compreendê-la melhor para avaliar suas implicações na escola e na vida dos trabalhadores em meio às transformações que vem ocorrendo nas sociedades capitalistas (DIÓGENES, 2013, p. 77).

Entre elas, observa-se que o Estado se reconfigura após os anos de 1990, modificando também a sua postura quanto às políticas de cunho sociais, a exemplo da educação pública, que se molda com maior flexibilidade ao interesse do capital. Nesse sentido, o poder estratégico do Estado na proposição de políticas públicas para a educação foi determinante para as políticas públicas, inclusive as de cunho educacional, advindo de uma:

Multiplicidade de forças sociais que, de forma variada, explicitam seus interesses, um arco que envolve projetos dos grupos no poder (caso em que podem se transformar em políticas de governo), compromissos e acordos internacionais subscritos por governos anteriores, consensos estabelecidos com base no debate educacional (que podem se transformar em políticas de Estado), passando pela capacidade de pressão de diferentes setores sociais organizados, portadores de expectativas específicas, como também da percepção política e do grau de interferência da própria tecnoburocracia (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

A mudança de concepção do Estado brasileiro comprova-se ao compactuar com grandes conglomerados e setores dominantes, pois acaba destoando da proposta e dos apontamentos originais da LDBEN. O que se redesenhava como um tímido recorte da proposta original revela-se como um forte golpe social frente ao “enxugamento da máquina pública”. Com início dos interesses hegemônicos do capital em prol de uma educação de cunho mais empresarial, sobretudo, no final dos anos 1990, período em que o Estado brasileiro ajustava-se ao mais incisivo discurso gerencial, em prol da eficiência e do mercado, como assinala Peroni (2002, p. 1):

[...] inúmeras têm sido as transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva nesta fase particular do capitalismo, em função das mudanças que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado. Esses são processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico, em que o capitalismo na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva.

A redefinição de papéis do Estado diante do processo neoliberal atinge o ápice nos anos 1990 com a minimização do papel estatal frente às políticas sociais, reduzem-se outras possibilidades de transformações mais amplas na educação, e ao mesmo tempo, permite-se ao Estado reafirmar-se pela via institucional de “minirreformas”. Neste caso, são entendidas como políticas de alcance mínimo, para promoção de mudanças nas demandas estruturais, que precariamente se manifestam, por serem de abrangência menor para concretizar, efetivamente, modificações reais, sólidas à educação pública brasileira. Para Diógenes (2013, p. 80) “a flexibilização organizacional da planta produtiva determina as reformas de educação que, por meio da racionalidade técnica, torna-se orgânica a lógica do capital”.

Kuenzer (2000, p. 16) anuncia o contexto político educacional como “[...] parte das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso que, por sua vez, expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível”. Mas, havia necessidade de consolidar um arcabouço legal que lhe amparasse e ao mesmo tempo justificasse as pressões sociais.

Nesse sentido, após anos de reivindicações, institui-se a Lei 9394/96 que estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como marco regulatório da educação, de forma que ratifica a reforma do nível de escolaridade médio. No entanto, Diógenes (2013, p. 81) afirma que para o Estado o verdadeiro marco regulatório foi o marco simbólico situado “na Resolução 03/98 do CNE” de 26 de junho de 1998 mais a Resolução 03/98 — CEB/CNE — fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM, que estabelece no seu artigo 1º tratar-se de um:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrantes dos diversos sistemas de ensino, em entendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação ao mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação para a educação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

A partir de a leitura das DCNEM, é possível a compreensão haver uma pedagogia avançada que se impõe ao ensino médio, como uma forma de reforçar a autonomia e o senso crítico dos sujeitos que a ele tenham acesso. Conforme o artigo 4, as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstos pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei, que revelam em seus preceitos os fundamentos, mas pelas finalidades que agregam a lógica de mercado. Assim, tais finalidades estão especificadas nas sublinhas dos incisos no artigo 4º, da resolução 03/98, são:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

Segundo Diógenes (2013, p. 81), “a Resolução 03/98, no art. 4º, define que o projeto pedagógico das escolas médias precisa desenvolver as habilidades e as competências dos alunos, adaptando-os às novas exigências das forças produtivas”. Visto se tratar de uma

pedagogia que se apropria de uma linguagem reacionária, mas persiste em reafirmar-se por uma postura conservadora degradante à classe trabalhadora. Ou seja, uma pedagogia bastante “[...] limitada, porque a realidade que a escola precisa enfrentar não está desassociada do contexto sócio econômico e político gerador de estruturas subjetivas e afetivas” (DIÓGENES, 2013, p. 81).

Assim, corroboramos com a ideia de que o projeto refere-se a real existência de uma pedagogia degradante a formação humana, uma pedagogia que conduz o ensino médio à lógica de mercado, separando a educação propedêutica da educação profissional. Mohlecke (2012) expressa que o Decreto nº 2.208/97, “[...] aprovado no ano seguinte, ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria”, separa a formação geral da técnica.

Esse contexto é estratégico para o Estado brasileiro reconfigurado dentro de um projeto do capital. Para Cipolla (1995, p. 143) “[...] é o processo que instaura uma sociabilidade do capital” em seus fundamentos legais, políticos, pedagógicos, filosóficos e ideológicos por deixar abertas intenções da política estatal ao recriar o mercado como locus da sociabilidade e da subjetividade humana. Trata-se, portanto, de uma pedagogia segregadora que se reafirma por um conjunto de promessas dentro de um amplo contexto que atinge a vida escolar do ensino médio, como sugere Araujo (1999, p. 16):

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores.

As propostas pedagógicas das escolas incluíram propostas fundadas nas competências nas formas de tratamento dos conteúdos previstas pelas finalidades do nível médio que passam a ser estabelecidas nas escolas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que especificavam as “habilidades e competências” por disciplinas e conteúdos. Assim:

A elaboração das DCNEM levou a produção dos PCNEM, que deviam nortear o núcleo duro da reforma (o núcleo duro da reforma relaciona-se com as mudanças processadas no campo conceitual da educação escolar do trabalhador, no sentido de torná-lo a assumir valores e atitudes próprios de uma formação social econômica balizada em valores e atitudes como “aprender a aprender”, “aprender a conviver” e a “aprender a fazer”, no âmbito da política de empregabilidade), ou seja, a parte

mais representativa que se configura como iniciativa estatal de controle da ação pedagógica em sala de aula (DIÓGENES, 2013, p. 83).

A ação do Estado voltava-se para reafirmar um clima de pleno controle pedagógico do fazer do professor. Ao mesmo tempo em que se forjava um ambiente que fosse possível explicar a empregabilidade no lugar do pleno emprego. Sobre isso, Gentili (1998, p. 81) atribui à perspectiva de que a verdadeira novidade da reforma é a lógica econômica, de caráter privatista guiado “[...] pela ênfase nas capacidades que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [...]”. Na realidade, são contribuições que limitam o poder de indução das diretrizes:

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, [...] ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Lopes (2002, p. 387) confirma que “desde a sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vêm se constituindo como expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil”. Como também sugere Moehlecke (2012), foram estratégias pautadas no discurso da eficiência da máquina pública, no entanto, imbuído na intencionalidade de minimizar a ação do Estado para com as responsabilidades sociais e maximizar as relações com o capital.

Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

O pacote de reformas desestabilizaram as estruturas da educação pública em todos os níveis. Todavia, segundo Diógenes (2013), a educação básica é o lócus em que foi possível perceber melhor a ação desse conjunto de ajustes, pois o “novo ensino médio” passa a etapa de ser visto como estratégico para reafirmar a expropriação do trabalhador, em meio ao contexto de flexibilização do capital, de precarização e de vulnerabilidade do trabalho. Assim, segregar ensino propedêutico da educação profissional e aligeirar a formação do trabalhador às necessidades utilitaristas do mercado passa ser condição essencial ao projeto segregador, equidistante da formação humanística e integral.

Trata-se de ressignificar o mercado de trabalho que, em crise, precisa readaptar a classe-que-vive-do-trabalho. A função do novo ensino médio que prepara para a

vida porque prepara para o trabalho é ressimbolizar o mundo do trabalho de forma a prevenir os conflitos sociais e a resiliir as responsabilidades da política econômica neoliberal nesse contexto (DIÓGENES, 2013, p. 82).

Em síntese, constata-se que ao final do século XX e início do século XXI ocorreu um redesenho do Estado brasileiro imbuído pelo discurso modernizador que proporcionou espaço para um processo de racionalização favorável à ação do capital privado nas políticas e em ações sociais. Dourado (2000, p. 24) descreve que “o processo resultante dessa fase é marcado por políticas de descentralização, diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública”.

A partir desse contexto de reestruturação o Estado reconduz e redistribui funções que, até então, são peculiares à esfera pública ao privado. O discurso da ineficiência da “máquina pública” serviu como pano de fundo para que o privado avançasse ações sobre o espaço público, e permeasse parte de suas funções, deslocando-se o foco da crise do próprio capital, no sentido de uma perspectiva de reestruturação produtiva frente ao “Estado inchado e ineficiente”. Para Cattani (2000, p. 144) “o capitalismo caracteriza-se, na sua essência, por formas mutantes de criação e recriação de desigualdades”. Entre elas, observam-se as reformas do Estado brasileiro a ser consolidadas a partir de novas relações que atingem a escola pública com interesse de reafirmar um novo consenso.

Na verdade, um consenso que se reestrutura e (re)significa nos meandros do capitalismo do século XXI pela sutileza de suas ações e apropriação do discurso social que se materializam num conjunto de transformações na educação básica, em especial, no ensino médio brasileiro, que se ajustam em torno de sua existência.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: formação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com os empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação dos recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 44).

Percebe-se que as transformações no sistema produtivo tem alterado a forma do Estado prover a educação pública. Portanto, ascendendo à perspectiva de ressignificação dos processos que tangenciam a educação pública com início de uma nova regulação educativa, na qual o público tem se adequado aos princípios do privado, diante da lógica do mercado. Para Diógenes (2013, p. 101-102), “[...] a descentralização da execução das ações, a desconcentração dos recursos e funções, a democratização e a autonomia escolar e o

estabelecimento de parcerias com a sociedade civil foram medidas tomadas na nova forma-estado para a área da educação”.

Essas lógicas de eficácia que se impõem não são ‘axiologicamente neutras’, como dizem os gerentes que pretendem conhecer a filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas (LAVAL, 2004, p. 44).

Por esta via, o Estado transfere e limita sua responsabilidade. A educação como direito social é apreendida de forma restrita, acirrando-se o palco de disputa em torno da questão da educação básica, sobretudo, o ensino médio. Oliveira e Souza (2003, p. 877.) afirmam que isto acontece em uma escala mais ampla, no que tange a execução das políticas públicas para a educação básica, “[...] tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”. Peroni (2007) faz a sua contribuição ao afirmar que há uma perniciosa redefinição de papéis na execução da política, posto que:

Com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado. Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não-estatal: ou através do público que passa a ser de direito privado ou o Estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais (PERONI, 2007, p. 12).

Tais apontamentos também assinalam esse movimento de relação público-privado em várias outras obras, correlacionadas não só com a educação básica. Peroni (2011, p. 5) acrescenta a ideia que a “propriedade pública não-estatal é chamada por muitos autores de Terceiro Setor, nem Estado, nem mercado. O Terceiro Setor é caracterizado como o Público não estatal e pressupõe a existência do primeiro e do segundo, Estado e Mercado”. Para tanto, a relação de “quase-mercado” é de que o Estado se retira da “execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não-estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado)” (PERONI, 2011, p. 5). Igualmente, ratifica-se que a relação, “pública não-estatal”, que se configura como “quase-mercado” quando nela o Estado apenas financia as ações de execução da política pública e repassa ao privado a tarefa de execução das ações de caráter público.

Além disso, trata-se de uma relação que exige bastante atenção da sociedade brasileira, pois, contraditoriamente, se faz necessário pensar na lógica de mercado como um processo civilizador que educa dentro de determinados preceitos e objetivos; fazendo uso de simbologias próprias e tecendo relações pela via ideológica. Tudo com o intuito de naturalizar o caráter empresarial que se constrói as condições para o surgimento de “um tipo de homem”

que atenda às expectativas da empresa, do mercado, do capital. Em virtude dessas ressignificações consideramos também relevante os estudos realizados por Peroni (2010), quando correlaciona as ações gerenciais do Estado com as consequências diretas do “quase-mercado” no campo da educação pública brasileira.

Portanto, o mercado tem sido o parâmetro de qualidade para a educação, o que é denominado por alguns autores de quase-mercado, no qual a propriedade permanece estatal, mas é a lógica de mercado que orienta o setor público. Assim, com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial têm influenciado o setor público e na educação, sendo as parcerias parte desse processo (PERONI, 2010, p. 11).

Na mesma perspectiva, o ensino médio tornou-se propício aos interesses do mercado, os processos que envolvem a parceria “público-privado” na educação básica tem se transformado os projetos pedagógicos dos sistemas de ensino público em produtos de fácil aquisição no mercado educacional.

Segundo Adrião (2008), os grupos empresariais têm ofertado seus “cardápios educacionais” como possíveis “cestas de produtos ou insumos” passíveis de aquisição no mercado. Eles abrem espaços para o negócio que se tornou bem lucrativo, já que se apresenta como “educação de qualidade” para a educação pública. Mas, entre as possíveis consequências dessa relação destacam-se a mercantilização da educação e a minimização da autonomia do Estado, como aponta a síntese:

Em síntese, a política educacional que vigora como resultado da aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado (ADRIÃO, 2008, p. 8).

É essencial este alerta para certa paralisia estatal porque nas últimas décadas a educação básica brasileira tem registrado a introdução de “pacotes mínimos”, com efeitos sazonais para a educação pública e como sinônimo de “boa educação”. Apesar de se apresentarem, aparentemente, eficientes e eficazes à sociedade brasileira não se materializam em torno de políticas educacionais estruturantes de Estado, pelo contrário, limitam-se ao campo eloquente, persuasivo, expressivo da oratória e do marketing propagados em lobby de campanhas governamentais. Quando materializadas a forma de programas e projetos de pequeno alcance, que surgem como promessa de elevar a qualidade da educação e da escola pública, em torno de um consenso referenciado pelo mercado, em detrimento do social.

Nessa direção Laval (2004), em sua obra **A escola não é uma empresa** chama a atenção de que o Estado tem se submetido à pressão do capital para se adequar, e adequá-la uma nova lógica, que coloca a educação pública sobre o ataque do mercado.

Modificar as prioridades e as finalidades da educação pública, utilizar sistematicamente o argumento do emprego para melhor impor os imperativos da competição, manipular o tema da democratização para transformar os cursos segundo uma concepção instrumental do saber, converter o “enquadramento” aos novos valores gerenciais sob o pretexto da “inevitabilidade” das mudanças, se servir dos jovens submetidos à socialização mercantil contra a escola [...] para introduzir reformas, tais foram algumas das alavancas empregadas nesses dois últimos decênios (LAVAL, 2004, p. 320).

Desse modo, tem ocorrido o processo de desmonte das políticas com caracteres sociais, em particular, quanto à ação reformadora do Estado, com a educação pública e a reestruturação do capital, altera-se não só como fundamentação ideológica, mas, enquanto ações do próprio Estado que passam a apoiar-se em pequenas reformas.

As ações do Estado por meio do discurso da retomada do desenvolvimento têm se traduzido em ações minimalistas de atuação estatal nas políticas sociais em razão de criação de projetos de sustentação ideológica ao discurso do capital. Aliás, registra-se que a lógica da sociabilidade do mercado tem feito uso do discurso de educação humanizadora, entretanto, no cotidiano restringe-se em propagar a formação de perspectiva instrumental e empreendedora. Chegam às escolas com esse foco conteudista de aprendizagem com intuito de alcançar metas e índices a partir de avaliações em larga escala que estão se materializando na educação básica.

Isto se aproxima dos apontamentos sugeridos por Pérez e Gómez (1998, p. 14) ao favorecer a lógica de mercado no processo de organização da pública. O Estado brasileiro organizou um conjunto de ações para “[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade capitalista”. Com isto, destaca-se a lógica do “quase-mercado”, também denominado de “privado de interesse público”, no contexto educacional inserindo uma racionalidade instrumental justificada pelos fins de mercado, dentro de um cenário que o discurso da eficiência e da escola de qualidade, distancia-se da perspectiva de formação integral do trabalhador. Além de distorcer a função social da escola enquanto projeto humanizador ao ensino médio brasileiro.

Portanto, levanta-se a precisão de consolidar outros caminhos para projetos formativos, os quais venham com a força de romper com essa dimensão de educação para o mercado e de apontar à transformação mais ampla das relações sociais para fazer uma educação formadora de um novo homem. Para isto, acreditamos ser fulcral a construção de

um projeto de transformação, que entenda a educação como uma das ferramentas essenciais para superação da lógica do capital.

2.3 O ensino médio brasileiro e concepção integrada como possibilidade de formação humana integral

No início do século XXI, o Estado brasileiro começa a repensar suas ações para o ensino médio, nesse contexto, há a obrigatoriedade de reafirmar os princípios e os pressupostos apontados pela Lei nº 9.394/96 para repensar o caminho e tentar redesenhar uma nova trajetória de superação da educação básica em nosso país.

O percurso de repensar o ensino médio com a perspectiva de superar os problemas ocasionados pelas reformulações legais dos anos de 1990 foi o primeiro estímulo que levou à construção da LDB de 1996, cujo resultado incidiu em reformulações e novas formulações legais. O Decreto nº 2.208/97, em particular, referente ao afastamento entre Ensino Médio e Educação Profissional, com mudanças de concepção para esta etapa da Educação, foi repensado a partir de 2003 ao ser revogado pela Portaria nº. 2.736/2003.

Ciavatta (2005, p. 85) questiona as ideias em torno da formação humana, principalmente nas sociedades capitalistas, capaz de ocasionar constantes disputas de concepções por tratar-se de uma questão de perpetuação da existência do próprio modelo, portanto, não deixa de ser uma “concepção em disputa permanente na sociedade”. Assim, um amplo debate nacional, mobilizado por pesquisadores, educadores e instituições ligadas à educação profissional apontaram como possível alternativa para ir além da dualidade entre cultura geral e cultura técnica a concepção de Educação Unitária e Universal que sugere processo de formação integrada: a Educação Politécnica. Este tipo de educação para Saviani (2003, p. 39) representa “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. No entanto, para Moehlecke (2012), foi a partir do Decreto nº 5154/04 e a posterior, Lei nº 11.741/08, permite-se a “articulação”, abre-se o caminho à perspectiva da reintegração do ensino médio, entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Direção distinta seguiu o decreto nº 2.208/97, aprovado no ano seguinte, [...]. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto nº 5.154 e, posteriormente, pela lei nº 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Observamos a possibilidade em relação à oferta do ensino médio articulado à educação profissional que requer da escola pública o tempo ampliado devido ao Decreto nº 5451/2004, com estruturas propositivas próprias, que instituiu meios de ajuntamento do ensino médio à Educação Profissional. E, a Lei nº 11.741/08, no âmbito de uma nova política rumo à politécnica³⁷, abrange a perspectiva de “articulação” como “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, [que] é uma condição necessária para se que faça a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Assim, o caminho é uma “travessia” com a ideia legítima materializada no documento: **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**, do grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº 386 de 25 de março de 2008, conforme informações do MEC (2008).

O MEC (2008) direciona que as ações das políticas para o ensino médio precisam ter como principal pressuposto o real compromisso com a universalização e de que o governo estadual possui o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desta etapa da educação de muitos jovens brasileiros.

De forma que não há consenso no Brasil entre os pesquisadores da área trabalho ligado à educação sobre os apontamentos de uma fórmula ideal de educação integrado ao ensino médio, nem os documentos legais dão conta de abarcar tão ampla dimensão. Todavia, corrobora-se com a proposição de fomentar mudanças cabíveis na organização política, pedagógica e curricular no Ensino Médio. E, por conseguinte, na organização educativa escolar, com a meta de ir além do compromisso de universalização e de buscar a possível identidade, no sentido que ela possa surgir da necessidade daqueles que se articulam e conhecem o cotidiano escolar. Além de mobilizar outras dimensões à educação básica, podemos visualizar:

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média), unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, como *direito de todos* e condição de cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear, com o mercado de trabalho, mas mediada sem o que não se cumprem os dois imperativos: justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 74, grifos do autor).

³⁷ A politécnica faz referência à correlação científica e técnica no sentido de permitir a superação da divisão dual entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, concebendo a possibilidade de apropriar-se científica e tecnicamente dos processos de produção. Assim, pode-se afirmar que a uma escola marcada pela politécnica terá o alcance “à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, ao ensino e à preparação de homens unilateralmente aptos, capazes de tudo fazer” (MANACORDA, 2010, p. 41).

O projeto de formação humana integrado passa a ter fundamentos legais com a criação do Decreto nº 5.154/2004 e, sobretudo, com a Lei nº 11.741/2008, que regulamentou a *articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio*, porque sucumbiu o Decreto nº 2.208/97 ao acrescentar novas articulações entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. A possibilidade de conjunção entre Ensino Médio e a Educação Profissional tem sido ampliada pela concepção de Ensino Médio Integrado, que se afirma enquanto possibilidade de transformações que venham romper com a fragmentação que tem marcado o ensino médio brasileiro. Por isso, comungar-se com os direcionamentos apontados por Ciavatta (2005, p. 84) acerca de as “múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]”. Em virtude disso, *a priori* é indispensável que haja um juízo atrelado à amplitude e ao significado de “integrar” enquanto formação, conforme:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado, dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nessa perspectiva de reafirmar-se como proposição de formação integrada cria-se a Resolução n. 04/2010 CNE/CEB, como documento norteador que traz em seu Art. 26, § 1º, a orientação de que:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2010).

Essa estrutura auxilia referenciar o ensino médio integrado como a educação busca desenvolver a formação que qualifica o ser humano à dimensão integral, ao atribuir-lhe a formação inteira e plena que se nutre com a proposta de perspectiva omnilateral.

Mas para, além dos apontamentos legais, faz-se necessário que os sujeitos imbuídos por essa perspectiva tenham uma postura transformadora para materializar as estruturas legalistas, filosóficas e pedagógicas em atitudes revolucionárias de transformação à educação pública referenciada pelo social. Nesse sentido, corrobora-se com a proposição de Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p. 173) de que:

[...] o ensino integrado requer uma atitude docente integradora, não visa responsabilizar o docente pela possibilidade de efetivação do ensino integrado, mas resgatar o caráter revolucionário contido no projeto de ensino integrado e na prática docente e o seu conteúdo político e filosófico. Também não pressupõe uma lógica voluntarista, na qual esse projeto dependeria da vontade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Buscamos aqui sustentar que, enquanto um projeto político coletivo, pressupõe o compromisso ético-político de docentes e discentes que deve revelar-se em uma atitude pedagógica própria.

Este é um ponto essencial a ser mencionado uma vez que o atual modelo de produção e acumulação flexível do capital, direta ou indiretamente, tem marcado as formações humanas para que correspondam ao seu projeto de sociabilidade. As ações na educação escolar também refletem no ensino médio as ações de formação para o mundo do trabalho, o que se tem observado é a aceleração tempo-espacial, compulsória destas formações, dentro das diversas escalas espaciais (do global ao local) para dar conta de saciar o padrão produtivo imposto. Cria-se um modelo orientador dessa lógica perversa, processo que vem sendo percebido desde os anos de 1990. Nessa direção, Araujo (1997) ratifica essa situação perniciosa quando menciona que:

De forma oficial, o Estado Brasileiro também incentiva a escolarização sob o mesmo argumento de ser esta necessária ao desenvolvimento econômico. Reforçam-se as ideias dos telecursos, ganha importância e espaço o ensino a distância e criam-se comitês oficiais de incentivo à competitividade empresarial que atuam com um olho na economia e outro na educação (ARAÚJO, 1997, p. 1).

Araujo (1997) sugere à necessidade de se combater a sociabilidade do capital. Na mesma direção Gramsci (2001) também arremete para que o processo de socialização, que se volta à formação humana no ensino médio, possa reafirmar-se a partir de uma escola unitária e desinteressada, aquela que não opere dentro de uma configuração imediatista. Por esta razão é essencial os princípios e os apontamentos da proposta de *escola unitária* em Gramsci, visto como um grande projeto político, que não pode ser reduzido a uma “reforma educacional abstrata” na Itália em que se exigia em um momento histórico de crise de institucionalidade do estado democrático. Assim sendo, traz inspiração da concepção de Escola Unitária, dos apontamentos gramscianos como:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade, à criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 121).

Consideramos que as orientações de escola unitária de Gramsci são elementares à etapa final da educação básica brasileira. Para Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 25) em

nosso país o ensino médio ideal consistiria em razão de “[...] que se garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Porém, a diversidade das condições materiais, objetiva e subjetiva, presentes na realidade brasileira, revela que ampliar as possibilidades de superação das mazelas do capital pode ser tarefa hercúlea.

Então, a forma integrada se propõe enquanto concepção unir o caráter propedêutico ao caráter de preparatório para o mundo do trabalho vislumbrando o fim da dualidade histórica ao ensino médio. Esperamos que com isso a educação escolar possa seguir dimensões éticas e políticas fundamentais para combater as contradições impostas pelo sistema dominante. Ao mesmo tempo, em que permite que nele se desenvolva o princípio educativo pelo trabalho como função educadora de construção humana na perspectiva da “travessia” como meio de superação sugerida por Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005; 2011) e Kuenzer (2005). Pois, a proposição da formação de base unitária tem sido o ponto mediador mais avançado para a superação dos problemas que perpassam o ensino médio contemporâneo ao ratificar a concepção de formação humana integral omnilateral ao ensino médio.

Nessa direção, a conjuntura brasileira exige políticas públicas ao ensino médio, que considerem as contradições sociais existentes com a intenção de contribuir para superá-las. Sobre a perspectiva da “travessia” como caminhos que permeiam o ensino médio brasileiro, coadunamos com Frigotto, Ciavatta e Kuenzer (2005, p. 1090) ao reafirmarem “[...] a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais”. É claro, não deixam de ser necessárias para impulsionar transformações rumo à superação das contradições existentes.

As reflexões induzem ao repensar acerca de o conjunto de reformas e políticas públicas, instituídas e em processo, pelo Estado brasileiro à etapa final do ensino básico. O ensino médio público necessita da afirmação e consolidação de direitos. Hoje o que se tem é uma escola pública para pobres e uma escola privada sustentada com recursos públicos para ricos. Araujo (2012, p. 541) diz que ainda reproduzimos, “mesmo que de forma um pouco atenuada, a dualidade educacional marcada pela existência de uma rede de educação elementar-instrumental para pobres e outra rede superior-propedêutica para as elites”. Romper com essa condição significa prioridade da educação pública visando à formação humana integral, pois a partir dela poderá reafirmar a concepção dialética e possibilitar a organização

educativa da escola pública o caráter unitário da luta por uma práxis edificante, traduzida em justiça social à juventude trabalhadora que a busca.

2.4 A Escola em Tempo Integral como possibilidade ao Ensino Médio brasileiro perspectiva legais e transformações em processo

Não podemos negar que as recentes alterações desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, vem reafirmando as necessidades das dimensões e abrangência da educação básica escolar. Conforme Santos e Oliveira (2013), é a partir da primeira metade do século XXI que as propostas de educação integral se voltam ao âmbito escolar, retornando com mais ênfase às agendas das políticas públicas, fixando-se com maior clareza propositiva no percurso das mais recentes formulações legais, a educação básica brasileira. Desse modo:

O debate sobre a Educação Integral retornar à agenda das políticas públicas educacionais no final da primeira década do século XXI, na concepção desta educação o sujeito é integral, não é um ser fragmentado, logo necessita de uma escola que oferta escolarização que tenha uma jornada escolar ampliada, ofertando inúmeras atividades de cultura, esporte, lazer, cidadania, além daquelas que atendem o currículo oficial (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 2).

As autoras orientam para a precisão de ampliar a jornada escolar. No ensino fundamental, desde 2007, o Estado brasileiro lança-se ao desafio de induzir às redes públicas a expansão do tempo de permanência do aluno em ambiência escolar no nível fundamental. A Portaria Interministerial 17/2007 valida o Programa Mais Educação e orienta a diversificação das dimensões curriculares das escolas de nível fundamental. Apesar de que, naquele momento, a política pública ao ensino médio brasileiro ainda não havia sido estimulada na mesma proporção, por isso, ressaltamos que com a emenda constitucional nº 59/2009 assegurou ao nível médio a condição de nível obrigatório da educação básica.

Nesse percurso de reformulações legais, constata-se que entre as mais recentes e significativas transformações a este nível de ensino é encontrado a proposição da emenda constitucional nº 59 de 2009³⁸ que possibilita a inclusão do ensino médio como direito subjetivo. Esta ementa amplia o ensino obrigatório no sentido de torná-lo parte do ensino básico escolar, condição que, entre outros processos na direção de prover sentido ao ensino

³⁸ “A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009, acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

médio, pode estimular a fluidez do fluxo escolar na idade certa e reconduzi-lo ao processo de universalização. Embora a legislação não regulamente a existência de uma idade mínima ou máxima para o ingresso para o nível médio de ensino, foi normatizado pela emenda constitucional nº 59/2009 que o nível médio passa a ser assegurado enquanto *nível obrigatório* da educação básica aos jovens do Brasil em idade de 15 a 17 anos. O parecer CEB nº 5/2011 confirma que o Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, no sentido de configurar-se enquanto Educação Básica.

Além disso, para tentar fortalecer o ensino médio como etapa final da educação básica o MEC criou o Programa Ensino Médio Inovador — ProEMI — a partir da Portaria nº 971/2009 com o intuito de diversificar o currículo desse nível de ensino que de acordo com Dutra (2013, p. 25):

Para atender ao Ensino Médio, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC, 2009), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao lançá-lo, o MEC criou a Educação Integral para essa etapa, orientando a implantação de um Ensino Médio com uma carga horária de 3.000 horas (MEC, 2009), ou seja, um acréscimo no seu ciclo de 600 horas, distribuídas no decorrer dos três anos (DUTRA, 2013, p. 25).

A perspectiva de ampliar as possibilidades de levar o ensino médio a repensar suas ações pela via dos rearranjos na estrutura curricular desencadeou experiências inovadoras, estimulando “novas formas de organização das disciplinas/componentes curriculares, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p. 19). Na trajetória de fortalecer essa etapa da educação básica, o MEC dirige para um conjunto complementar de normatizações que conduziram transformações profundas no ensino médio brasileiro. Depois da implementação da nova Lei 9394/96 (LDB), por serem determinações que corporificam a história de um contexto legalista como frutos de reformas marcadas por disputas materializadas a partir de pareceres, decretos, resoluções e leis. Assim, destacam-se algumas mais recentes que se sobressaem como marcos para o ensino médio, como o:

Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004 - Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 - Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino; Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado

em 5 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³⁹.

Entretanto, corrobora-se com o que sugere Bezerra (2013) que:

Agora, resta-nos trabalhar em prol dos princípios filosóficos e éticos políticos que sustentam a concepção de ensino médio integrado à educação profissional técnica tendo a politécnica ao menos como horizonte tanto para o ensino médio integrado quanto para o ensino médio não integrado do Estado brasileiro, não se enviesem para o economicismo e o pragmatismo. Ademais, assim como o Estado italiano da época de Gramsci, o nosso não tem, historicamente, trabalhado na perspectiva de oferecer a todos os seus cidadãos as mesmas condições de se tornarem governantes. Por ora, da tríade comum, única e desinteressada da proposta de escola gramsciana, só foi conquistado em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, o direito à escola comum. Ofertar o que falta da tríade ainda não convém ao Estado brasileiro. (BEZERRA, 2013, p. 9-10).

A continuidade do debate das reformas do ensino médio introduziu um elemento novo que a partir de 2010 com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 fixa-se às Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Estamos falando da educação em regime de tempo integral, ratificado pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que está em vigor, e por meio dela, em seu Art. 14, parágrafo III, confirma a proposição entre outras formas de oferta e organização da escola: “o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias” (BRASIL, 2012).

A proposição reitera o ensino médio como processo formativo da educação básica, iniciado pela ampliação do tempo de permanência do aluno na ambiência escolar, a diversificação/reorganização curricular dos componentes curriculares e as atividades integradoras ao currículo, mas sem eliminar as demais possibilidades, formas de oferta e organização já existentes. Dentro da perspectiva de acompanhar a germinação da nova proposta de educação em tempo integral ao ensino médio, é possível encontrar elementos que indicam à gênese da discussão, *escola em tempo integral e ensino médio*.

A partir do *Plano de Metas*, no Decreto nº 6.094⁴⁰, de 24 de abril de 2007, e com o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, ao fixar Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de

³⁹ Cf. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2015.

⁴⁰ O Decreto nº 6.094, Plano de Metas, “[...] no Ministério da Educação propõe é um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas (estaduais, inclusive Colégios das Universidades Estaduais; e federais, Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Colégio Pedro II), objetivando o fomento de mudanças que se fazem necessárias na organização curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p. 11).

Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É um documento que faz referência da necessidade de que o docente concentrasse seus afazeres em uma *única escola* com dedicação de *tempo integral*. Atividade docente com dedicação de tempo integral à única escola torna-se condição elementar para a consolidação dessa nova proposição, e ainda por esse Parecer CNE/CEB nº 9/2009, também se destacam as orientações à *formação integral para aluno do ensino médio*.

Ainda nesse processo de busca pela compreensão da origem legal da proposição de educação em tempo integral contemporâneo, aponta-se para o contexto do final da primeira década do século XXI, quando se evidencia elementos que consolidam formulações presentes em discussões da 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴¹, ocorrida entre os dias 28 de março a 01 de abril de 2010, cujo tema era “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”. Evento previsto e registrado pelo Parecer CNE 11/2009, de 25 de agosto de 2009, por via deste documento que se sistematiza um conjunto de propostas para melhorar a educação pública.

De tal forma que, o Parecer CNE 11/2009, propõe ao Estado apoiar a experiência curricular inovadora do Ensino Médio, além de decretar certa importância da 1ª CONAE na convocação de formulação de novas proposições para buscar mudanças estruturais na educação pública. Logo,

Mais uma vez, em manifestação recente (A Conferência Nacional de Educação — CONAE teve, justamente, como o tema central Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação), ao correlacionar organização dos tempos e espaços, currículo e carreira do magistério, este Conselho destacou o entendimento de que devem ser criadas novas práticas pedagógicas, dotar as escolas de todos os materiais necessários e adotar formas de gestão que privilegiem as práticas coletivas e currículos interdisciplinares. Prossegue, enfatizando que a escola precisa ter um significado para esta geração que aí está — crianças, jovens e também aquelas pessoas que não conseguiram estudar em idade própria — de forma que seja ‘prazerosa para seus alunos. E continua para que a escola possa ser prazerosa para seus alunos é preciso que ela seja organizada para isto, desde as condições de trabalho de seus profissionais até a disposição do tempo escolar e a organização de seu currículo, para que o processo educacional

⁴¹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) conforme o MEC “[...] é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. [...] organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral. [...]. Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. [...] A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu às tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação”. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 maio 2015.

possa transcorrer de forma dinâmica, atrativa e, sobretudo, numa lógica que não se limite à simples transmissão do conhecimento, mas que propicie a produção coletiva do conhecimento e da busca da formação integral do aluno, em todos os seus aspectos (BRASIL, 2009).

As proposições da 1ª CONAE foram ajustadas em um documento orientador que visava subsidiar um novo Plano Nacional de Educação em vigor a partir do PNE de 2011 até 2021. Estas proposições foram adiadas por longo e tortuoso percurso de tempo até a aprovação do novo Plano Nacional de Educação pela Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Mas, admitiu-se a proposição que havia sido estabelecida pela meta de nº 6: a perspectiva de promover a ampliação do turno escolar em, no mínimo, 50% das escolas públicas da educação básica. Entre as mais recentes alterações, no campo da Educação, merece destaque a aprovação da Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecendo diretrizes e metas para serem cumpridas até o próximo decênio.

Conforme a Figura 5, verificamos que o Plano Nacional de Educação mostra que 25% dos estudantes da educação básica terão de passar pelo menos sete horas por dia em processos de ensino-aprendizagem ofertados via escolas públicas. Uma meta a ser atingida até 2024, considerando os números de hoje, 2014, mais de 10 milhões de alunos distribuídos em mais de 75 mil escolas.

Figura 5 — Meta 6 do PNE



FONTE: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Anuário da Educação Básica — 2014.

Embora haja em sua composição retrocessos presos à proposição original que registrava os anseios de professores de todo território brasileiro, o atual PNE manteve a garantia de oferta da Educação em Tempo Integral. Visto poder oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender,

pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Assim, cria-se mais um documento normatizador com o limite máximo para obtenção desta pretensão o ano de 2024. Além do mais, a proposição de que Emenda Constitucional nº 59/2009 demonstrou a abrangência de política do PNE, visto que:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (BRASIL, 2014, p. 5)

Ao alinharmos os planos de educação nos estados em todas as unidades da federação do país, podemos registrar um passo decisivo para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) em virtude de diminuir as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (BRASIL, 2014).

Outro documento relevante à reafirmação dessa nova proposta de educação em tempo integral ao ensino médio surge com a proposição que ratifica as formas de oferta e organização do ensino médio. Destaca-se a Resolução nº. 02/2012 CNE/CEB que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNEM) e assinala no parágrafo I do artigo 5º que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização basear-se-á em formação integral do estudante. Uma proposta que especifica em seu artigo 14 o tempo integral como possível forma de organização do ensino médio. Leiamos:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. (BRASIL, 2012, art. 14, parágrafo I, grifos nossos).

As Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2012) foram elencadas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), que entre outras orientações, explicitam direcionamentos sobre as possibilidades de organização e funcionamento da educação em tempo integral nas escolas da rede pública, como possibilidade. “Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 155).

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) apontam para o ensino médio um novo contexto de possibilidades para articulação entre as perspectivas correlacionadas ao mundo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura enquanto pressupostos formativos de emancipação humana.

Consideramos que a formação humana está para além das necessidades produtivas, do imediatismo, corroborando-se com a formação integral do ser humano. Nessa perspectiva, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO (2002, p. 8) sobre o Ensino Médio no Brasil afirmava que: “[...] a escola média não pode ser um apêndice do ensino fundamental [...] ou ainda, um vestíbulo da educação superior. Ao contrário, precisa ter vida em si mesma, assumir identidade própria e alcançar altos níveis de qualidade e democratização”. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) reforça a perspectiva e possibilidade de que o ensino médio deve ser orientado enquanto pela *concepção de educação integral*, como parte integrante que seja aporte e orientação sobre a organização da escola na busca de abarcar uma formação mais global:

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa *concepção de educação integral* que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, *cuidar e educar* são, ao mesmo tempo, *princípios e atos* que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p. 18, grifos nosso).

Assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) sugere haver uma racionalidade formativa que ultrapasse as fronteiras da instrução, introduzindo apontamentos

à concepção de educação integral, podendo orientar o ensino médio na rede escolar pública, mesmo que, inicialmente, incida para o sentido de que é preciso “cuidar e educar”. Ainda está previsto apontamentos para múltiplas dimensões, entre elas, a articulação constitutiva com o mundo do trabalho.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013) asseguravam a realidade da promoção da educação em tempo integral como uma política em expansão que se volta à oferta da educação básica escolar. Haja vista que alguns dados produzidos pelo MEC/INEP, disponíveis no Anuário da Educação básica 2014, suscitam reflexões:

**Figura 6 —
Educação Integral: Total e Percentual de Escolas Públicas na Educação Básica**

Educação integral

Total e percentual de escolas públicas da Educação Básica com pelo menos uma matrícula em tempo integral
Brasil e Regiões – 2011 e 2012

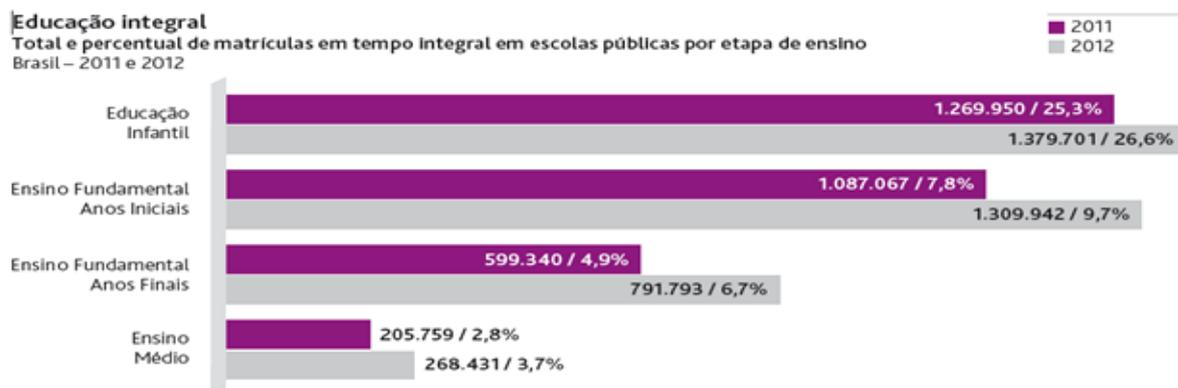
Região	2011		2012	
	% de escolas com matrículas em tempo integral	total de escolas com matrículas em tempo integral	% de escolas com matrículas em tempo integral	total de escolas com matrículas em tempo integral
Brasil	26,1	40.707	28,3	43.816
Norte	11,4	2.564	13,6	3.033
Nordeste	16,9	11.117	19,8	12.698
Sudeste	40,1	16.196	39,9	16.146
Sul	38,9	7.777	43,8	8.791
Centro-Oeste	40,3	3.053	41,4	3.148

FONTE: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Anuário da Educação Básica — 2014.

De acordo com os dados é possível afirmar que o número absoluto de escolas que passaram a ofertar o ensino em tempo integral, entre os anos de 2011 e 2012, cresceu em mais de 3100 escolas em todo o Brasil. Os dados revelam que houve o crescimento do número de escolas em tempo integral por quase todas as regiões brasileiras, com exceção do sudeste que reduziu 50 escolas em relação ao ano anterior. Mas, todas as demais revelam acréscimos, com destaque para o nordeste com o aumento de 1581 escolas, seguido da região sul com 1014, e a região norte com 496 escolas e o centro-oeste com 95 escolas a mais em relação a 2011.

Apesar do aumento do número de escolas em tempo integral, os dados do Anuário da Educação Básica 2014 também apontam o crescimento do número de matrículas na educação básica nessa forma de oferta: o ensino médio cresceu 0,9% entre 2011 e 2012, que corresponde a 62.672 matrículas, considerando o percentual por etapa de ensino. Em 2012, apresentou 268.431 matrículas que responde por apenas 3,7% do total das realizadas neste intervalo de tempo, de acordo com a Figura 7 abaixo:

Figura 7 — Educação Integral: Total e percentual de matrículas



FONTE: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Anuário da Educação Básica – 2014.

Entretanto, esses números que revelam o processo de expansão nos remetem a repensar as condições objetivas e materiais dos desafios da ampliação e da oferta às escolas públicas. Até o momento, os apontamentos unem-se com os de Araujo (2012) ao contexto da qualidade do ensino médio, que está se materializando, e quando indica para outros elementos como o financiamento com a necessidade de construção de estratégias que avancem na direção de garantir:

As rupturas necessárias para a construção de estratégias mais ousadas de financiamento, que permitissem a qualificação dos espaços escolares, a melhor remuneração dos profissionais da educação e a melhoria nas condições de oferta do ensino médio, enfim, não foram produzidas no período em tela (ARAÚJO, 2012, p. 539).

O quadro mencionado por Araujo (2012) está relacionado à qualidade da oferta do ensino médio integrado. Em relação às propostas de educação em tempo integral visando uma permanência ainda mais estendida do sujeito em ambiência escolar, verificamos que as escolas em tempo integral também necessitam ainda de mais recursos para garantir a qualidade e melhoria da educação ofertada e ampliar as possibilidades da juventude trabalhadora. O que em muitos casos representam desafios para a consolidação dos direitos e a ampliação de oportunidades de inserção social para a juventude que busca o ensino médio como possibilidade para consolidação da formação integral.

Na tentativa de consolidar metas previstas no PNE e de reafirmar a mesma linha de raciocínio das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica de 2013, encontra-se no documento orientador do “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio” do MEC (2013) a perspectiva da educação integral omnilateral, ligados à formação e plenitude do sujeito como condição possível à promoção do *sujeito de direitos* com “autonomia moral e intelectual”.

Assim, a concepção de educação integral presente no documento como aquela que compreende significa que:

Esta *Educação Integral* a qual nos referimos compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. *Educação básica integral pública, universal, gratuita e unitária* que implica na garantia das condições de acesso e permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação para o *desenvolvimento da autonomia moral e intelectual* como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Essa ação do Estado brasileiro de implementar como emergência o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio tornou-se mais um exemplo da existência de um conjunto de políticas que se redesenham ao ensino médio, no sentido de fortalecer esta etapa, que podem permitir a expansão do tempo de permanência do aluno em tempo integral, como um processo que se tem expandido, mas ainda não há definição dos rumos que o projeto de formação vem se reafirmando ao nível médio. Todavia, podemos afirmar que essas políticas públicas vêm tentando se afirmar por meio de programas e projetos, permeados por forças políticas em ferrenha disputa no contexto nacional.

Confere-se ao ensino médio a proposição da formação humana como direito, entre os direitos que se faz necessário salvaguardar a juventude brasileira, à universalização, o acesso e a permanência, com as dimensões proposta pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Estima-se que emergência de um processo mais amplo de construção humana vincula-se a um tipo de educação e de formação integral “omnilateral” pela qual o homem frente a sua coexistência social se faz homem pelo trabalho. A escola não pode desprezar essa dimensão formativa do trabalho, sobretudo, quando se trata de consolidação de direito subjetivo imprescindível para ampliação dos direitos à cidadania e a justiça social.

Coadunamos com Carneiro (2012, p. 58) ao reconhecer que foi “à luz da legislação, a sociedade brasileira teria conseguido um *upgrade* para o Ensino Médio, ao situá-lo como etapa derradeira da educação básica”. Da mesma forma assinalam Mool e Garcia (2014), que:

O Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros (MOLL; GARCIA, 2014, p. 7).

O pleno direito de escolha não pode ser limitado ao acesso e permanência a um novo formato curricular ao ensino médio, não devendo também ser fator limitador àqueles que por alguma razão não queiram. Nessa direção Carneiro (2012) conclui que:

No Brasil, a escola de Ensino Médio é, em muitos casos, a única chance que os jovens de classes populares possuem para “dar sentido” e reforçar o sentido de sua cultura e de seus múltiplos valores. Ele, a ela, ocorre como a única instância capaz de ajudá-lo a abrir portas para ampliar as possibilidades de imprimir dimensão social e política a sua vida (CARNEIRO, 2012, p. 248).

O Ensino Médio deve ser visto como base fundamental capaz de condicionar possibilidades de amalgamar pressupostos instrumentais culturais, apropriados a ampliar o leque de oportunidades na vida adulta com maior destreza interpretativa de leitura de mundo em que os jovens estão inseridos como alternativa de materializar sonhos e percursos contextuais traçados como projetos futuros à juventude rumo à fase adulta. Assim, a busca da consolidação do ensino médio em tempo integral é exigida clareza quanto essas questões, pois se torna imprescindíveis à juventude trabalhadora a ter uma vida adulta com maior dignidade.

Observamos assim, que o ensino médio brasileiro tem passado por momento de reestruturação frente às estatísticas negativas em que os baixos resultados apresentados ao longo da história tornaram-se frequentes e preocupantes. São distorções históricas que se traduzem em perdas humanas e materiais, que reduzem as possibilidades juvenis a essa etapa da educação. A nova concepção do ensino médio direciona para a possibilidade de uma educação extensiva, de dedicação exclusiva se materializar para essa juventude. Nesses termos, remetermos aos anos de 1950, quando Teixeira (1957, p. 17) alertava para:

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo, além disso, e, sempre, longos períodos de estudo individual — e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante — longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio.

Essas considerações remetem a precisão histórica da ampliar o espaço-tempo qualificado para o desenvolvimento de projetos que visam à educação pública a possibilidade da educação integral. Assim como, para a realização de políticas públicas que viabilizem a estruturação e a consolidação de um novo tempo de sociabilidade educativa, para além da lógica do mercado. Teixeira (1957) chamava a atenção para que fosse viabilizado o futuro

acesso à vida produtiva dos jovens à formação cidadã, pela via do trabalho, de forma que, a educação básica pudesse promover a formação integral.

A organização da sociedade em favor da educação de melhor qualidade obriga o Estado a repensar políticas para o ensino médio na perspectiva de tornarem-se mais efetivas e próximas das reais necessidades. O movimento rumo às transformações é lento, porém deflagrou uma gama dispersa de programas que se materializam como “minirreformas”, nas diversas esferas da federação.

Trata-se de um conjunto desarmônico que ainda requer uma investigação sobre a efetividade de muitas ações concernentes ao âmbito da educação básica brasileira, que nos últimos anos tem-se revelado como campo favorável ao surgimento de novas políticas públicas e programas educacionais, como exemplos disso: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); Projeto Jovem de Futuro (PJF); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE); Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação — Pró-Conselho; Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do Plano Nacional de Educação/ PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; Programa Escola de Gestores; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); Micro planejamento Educacional Urbano e Escola Aberta.

Este é um conjunto de evidências de que há um redesenho em curso que afeta diretamente a escola, professores e alunos. Os exemplos citados acima legitimam processos de mobilização em diversos campos sociais, palco de tensões e conflitos, em que as discussões visam mudanças em curso, que ocorrem direta ou indiretamente em torno de projetos societários distintos.

Não há um caminho único para a superação dos problemas que se apresentam historicamente com frequência ao ensino médio; no entanto, ultrapassar esses limites perpassa por considerar a existência de políticas públicas consistentes e reformas que considerem os novos tempos juvenis, condição elementar na transformação do ensino médio, pois é fundamental atender as especificidades que a ele faz parte. Somar-se às particularidades regionais e ampliar com as possibilidades ofertadas pela proposição de Educação Integral são condições plausíveis que poderão favorecer a formação de outro tipo humano.

Assim, ratificamos a perspectiva de que a escola em tempo integral precisa corroborar para incluir a juventude brasileira em um projeto formativo mais amplo e exercer

uma função social e política que busque assegurar a plena cidadania. Visto que a educação básica cabe ao ensino médio função social de consolidar a formação ampla dos cidadãos, ao prepará-los para o exercício da cidadania em sua plenitude plena nas múltiplas dimensões que lhes são instituídas pela vida social. A escola de ensino médio no século XXI deve ser um espaço de formação humana capaz de agregar aos jovens oportunidades formativas e nesse sentido, há um descompasso entre o tempo da escola e o tempo dos jovens brasileiros, que as reformas no ensino médio e as legislações ainda não conseguem abarcar.

2.5 A Efetividade do ProEMI e a parceria Público-Privada PJJ em âmbito local

Nos últimos anos do atual milênio há um visível e presente esforço legal, porém por meio de políticas e programas pontuais, quanto à possibilidade de indução e estabelecimento da Educação em Tempo Integral no país. O que se observa por parte do Estado brasileiro, seja pela via do Plano de Desenvolvimento da Educação, seja pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que estabelece o Programa Mais Educação para o Ensino Fundamental ou até mesmo pelo Programa Ensino Médio Inovador — ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integram as ações do Plano Nacional de Educação, indutores que visam inferir consciência elementar a compreender a necessidade de um mínimo de sete horas diárias ao desenvolvimento do Ensino Médio, ou ainda, pelo esforço de Estados e Municípios instituírem os seus Programas e Planos de Ações específicos ligados à permanência maior do aluno na escola pública, assim sendo o meio tem sido os Programas focalizados.

Na tentativa de favorecer uma renovação no Ensino Médio das escolas públicas e fortalecer os currículos escolares, o MEC via Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, sanciona o Programa Ensino Médio Inovador — ProEMI—, o qual agrega as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Em 2009, o Ministério da Educação anunciou o Programa do Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, que recebia apoio técnico e financeiro aos estados, via Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE, e tem entre seus alvos a superação da dualidade do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que visa a maior flexibilização do currículo, o estímulo ao protagonismo juvenil e a gestão por resultados. A proposta destaca-se como possibilidade de colaborar com a materialização das políticas de consolidação e fortalecimento do Ensino Médio. Por meio disso, o MEC almeja que a proposta possa consolidar-se enquanto política pública referente à universalização do acesso, com redução da evasão, com oportunidades de

permanência, de superação das desigualdades e com oportunidades de melhoria da qualidade do ensino.

O Projeto Ensino Médio Inovador proporciona maiores chances de (re)significar a educação pública ao considerar os imperativos e as expectativas das múltiplas realidades e dos sujeitos que nela estão inseridos. Visto que a proposta em execução versa sobre a possibilidade de superação da interconexão entre os conhecimentos das distintas áreas (oficialmente ofertadas no currículo escolar) somadas às expectativas de (re)significação com o vivido, com o protagonismo juvenil dos estudantes e com a atitude de mudança da concepção e forma do trabalho dos sujeitos envolvidos.

No Pará, a proposta vem desde 2009, estimulando as escolas públicas da rede estadual a pensarem na possibilidade de ampliação do tempo escolar e permanência dos estudantes, na adesão e implantação de escolas de tempo integral para o ensino médio.

Contudo, ainda merecendo muita reflexão, a materialização dessa política tem ganhado novos contornos com a parceria realizada entre o governo do estado do Pará e o Instituto Unibanco/Itaú pós-2011 pela razão de existir muitas lacunas no desenvolvimento dessa proposta, entre elas, a própria efetivação enquanto política pública que assinala à reflexão sobre a dinâmica da implementação e consolidação da política, que requer entender o movimento, entre a política pensada e a política implementada, as mediações e interveniências para a efetivação. Porque se trata de construção, de processos que desafiam os agentes públicos do Estado, os gestores e os educadores à implementação e a (re)construção de uma política de indução à educação integral para as escolas e(m) tempo integral.

A implementação do ProEMI (MEC) em nosso estado, fundiu-se ao *Programa Jovem de Futuro*⁴² — PJF/Fundação Unibanco, foi redimensionado visto as necessidades, anseios e articulações da própria Secretaria Estadual de Educação, articulado a conjuntura das forças políticas locais. De acordo com a SEDUC-PA (2012), esse redimensionamento possui o intuito de contribuir para que os jovens concluam o ensino médio com qualidade.

Entretanto, questionamos esse possível processo de “qualificação”. Contraditoriamente, o principal objetivo do PJF tem se limitado ao treinamento das atividades

⁴² O *Programa Jovem de Futuro*, de acordo com o UNIBANCO, possui “a proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, o projeto Jovem de Futuro busca impactar a qualidade do aprendizado de estudantes do Ensino Médio público brasileiro. Aplicado de maneira laboratorial — fase piloto — nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, o projeto obteve relevantes resultados no aprendizado dos estudantes. Essas experiências permitiram, em 2012, a realização da parceria com o Ministério da Educação (MEC), promovendo a integração com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) — que propõe o redesenho curricular da última etapa da Educação Básica, focado em um currículo dinâmico e flexível.” Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e->>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

cognitivas, ao treinamento dos professores que se reduz a executar “passo a passo”, a partir de materiais e métodos preparados por outros sujeitos alheios à realidade. Castra-se a autonomia e a criatividade do processo, a educação fica reduzida a construção e execução do conhecimento pelo conhecimento, traduzindo-se em qualidade restrita tantos daqueles que a executam quanto daqueles que a recebem, no que tange a formação humana.

Ao invés de induzir a educação integral na perspectiva omnilateral, limita-se a priorizar no currículo escolar do ensino médio a intensificação da matemática e da língua portuguesa por serem consideradas “disciplinas-alvo” para priorizar e atingir as metas das avaliações em larga escala. Porém, verificamos com esses procedimentos a redução ao segundo plano dos demais componentes curriculares, ao mesmo tempo em que o programa foi propagado em alguns estados do Brasil como sinônimo de “qualidade”.

Além disso, essa proposta fragiliza a autonomia do Estado, pois a partir de um panorama político mais amplo constatamos que se trata de um arriscado processo de parceria público-privada entre a SEDUC-PA e o *Instituto Unibanco*⁴³. Uma parceria iniciada em 2011 prevista até o ano de 2016, que tem associado à qualidade na educação ao mercado como parâmetro, baseando-se pelos atributos gerenciais de bancos e empresas privadas adaptadas às escolas públicas a fim de atingirem metas e resultados na gestão escolar cuja perspectiva esclarece que:

⁴³ O site institucional do Unibanco afirma que: “O Instituto Unibanco foi criado em 1982, para promover o investimento social privado do Unibanco, que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco. No ano de 2002, o Instituto redirecionou suas ações e passou a trabalhar prioritariamente com educação. A partir de 2007, com a criação do projeto Jovem de Futuro, a instituição se concentrou em atuar na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país. A missão do Instituto Unibanco é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas. Para isso, o Instituto é mantido por um fundo *endowment*, criado exclusivamente para financiar suas atividades e que garante independência e permite a definição de objetivos estratégicos e metas em longo prazo. Alinhado com sua missão, o Instituto Unibanco concebeu e validou o projeto Jovem de Futuro, durante três anos em escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Nesta fase piloto, o projeto gerou excelentes resultados no teste de impacto, que mostraram que os alunos das escolas atendidas tiveram um avanço significativo em relação aos estudantes das instituições não participantes, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, disciplinas-alvo do Jovem de Futuro. Nas escolas da Grande Belo Horizonte da rede pública de ensino de Minas Gerais, por exemplo, as escolas nas quais o projeto não foi aplicado levariam 3,7 anos para atingir a meta de Língua Portuguesa e 6,3 anos para atingir a de Matemática. O progresso que as escolas da grande Porto Alegre obtiveram em Língua Portuguesa só poderia ser alcançado pelas escolas não atendidas em 3,7 anos. Esse mesmo grupo levaria 23 anos para atingir a meta em Matemática. A partir destes resultados, o Jovem de Futuro se consolidou como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala, e atualmente está em sua fase de disseminação, sendo desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, para melhoria do Ensino Médio público”. Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macros campos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa de Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estadual e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular (INSTITUTO UNIBANCO, 2013)⁴⁴.

No Pará, a proposta do Ensino Médio Inovador — ProEMI, articulada ao PJJ, foi implementada em parceria com o Instituto Unibanco em 2011, que tem como meta universalização até o ano de 2016, a proposta está vinculada a ideia de *gestão por resultado* que parte do princípio de que “os melhores” devem ser premiados e “os piores” penalizados.

Observamos que foi o discurso atraente de qualificação da educação pública e os arranjos políticos que possibilitou ao Estado abrir-se às parcerias como foi o caso da articulação entre o Instituto Unibanco e Itaú Social em várias Unidades da Federação, de acordo com o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 — Expansão do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco/Itaú

Unidades da Federação	Governador	Partido	Período a partir da inserção no PJJ
Minas Gerais	Aécio Neves (2003- 2010)	PSDB	2007
Rio G do Sul	Yeda Crusius (2006-2010)	PSDB	2007
São Paulo	Geraldo Alckmin (2010-2014)	PSDB	2010
Rio de Janeiro	Luiz Fernando de Souza Pezão (2010- reeleito em 2014)	PMDB	2010
Pará	Simão Robson Oliveira Jatene (2010 e reeleito em 2014)	PSDB	2011
Piauí	Wilson Nunes Martins (2010 - reeleito em 2014)	PSB	2012
Ceará	Cid Gomes ⁴⁵ (2010 – 2014)	PSB	2012
Mato Grosso do Sul	André Puccinelli (2010-2014)	PMDB	2012
Goiás	Marconi Perillo (2010 e reeleito em 2014)	PSDB	2012

⁴⁴ Informação que está disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

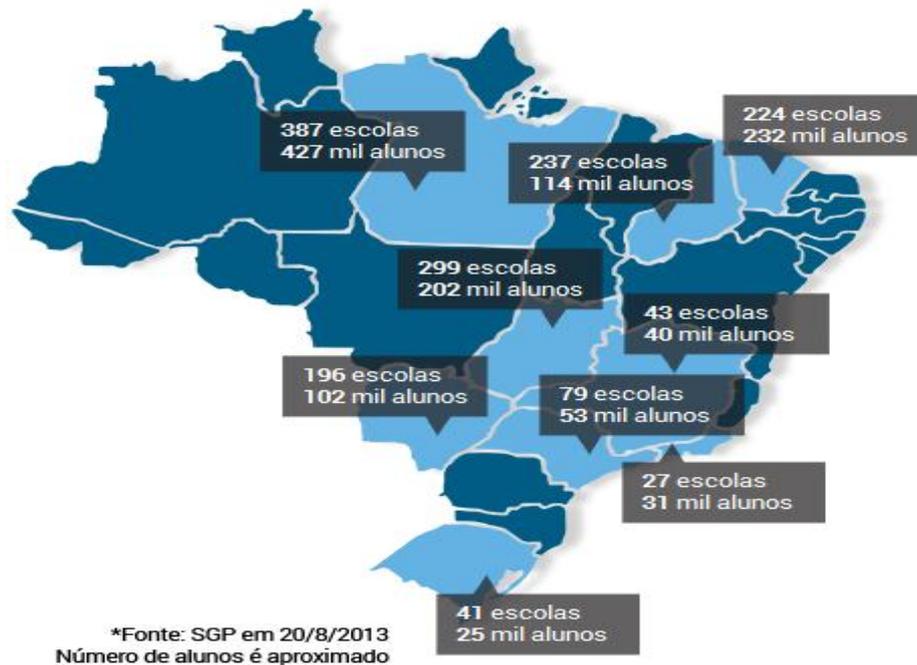
⁴⁵ Pertenceu ao partido PSB 2003 a 2013, atualmente, pertence ao PROS 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 17 maio 2015.

Esse processo de efetivação do programa se faz por via parceria público privado entre Estados com o Instituto Unibanco e Itaú Social, que a partir de 2007, lança sua proposta percussora sobre os estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e em 2010 ao Rio de Janeiro e São Paulo. Nessa fase inicial, os institutos conceberam que os projetos funcionaram como pilotos e suas respectivas repercussões oportunizaram novas possibilidades de alargamento da proposta formativa em outros estados. Novos acordos costurados por administrações que comungam de mesma dimensão ideológica apontaram para a perspectiva da sociabilidade do capital como princípio educador, favorecendo e reforçando instituições bancárias, a exemplo do Instituto Unibanco e Itaú, por meio de parceiras público-privadas que vendem seus pacotes educacionais como modelo de “boa educação”. Com isso, temos o processo de expansão:

[...] Aplicado de maneira laboratorial — fase piloto — nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, o projeto obteve relevantes resultados no aprendizado dos estudantes. Essas experiências permitiram, em 2012, a realização da parceria com o Ministério da Educação (MEC), promovendo a integração com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) — que propõe o redesenho curricular da última etapa da Educação Básica, focado em um currículo dinâmico e flexível. [...] reflete o desenho estruturado de uma parceria público privada que permitirá atingir, até 2018, todas as escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, pela execução das respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Isso representa mais de 2.500 mil escolas e cerca de 2 milhões de jovens (INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Este processo de evolução está cartografado para facilitar a compreensão das dimensões que se tem tomado com o projeto Jovem de Futuro frente ao quantitativo número de escolas e alunos que recebem a doutrinação bancária e mercadológica; trata-se, portanto, de uma juventude privada de direitos e a mercê de lançar-se mais rapidamente ao mercado de trabalho. A partir da Figura 8, expõe-se o quantitativo de escolas e alunos diante da distribuição espacial em expansão do PJF pelo território brasileiro:

Figura 8 — Escolas e Alunos por Estados participantes do Programa do Ensino Médio Jovem de Futuro de 2013



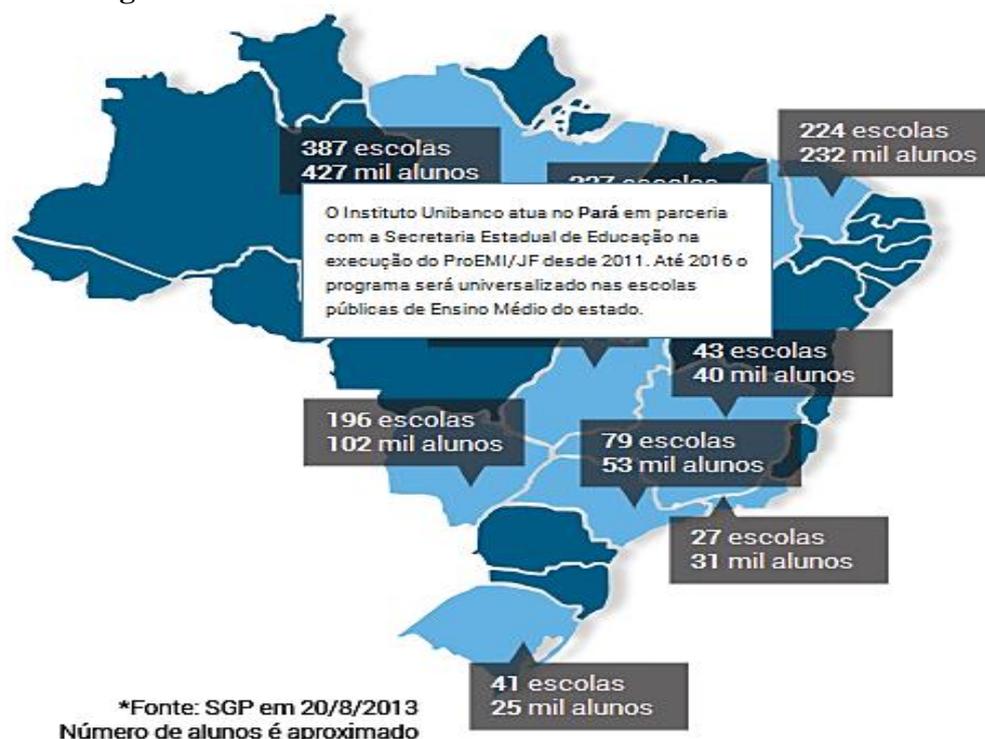
FONTE: Instituto Unibanco/Itaú.

A essência do programa está pautada na reorganização curricular via articulação do conhecimento por áreas em torno do processo interdisciplinar baseado no trabalho, ciência, tecnologia e cultura, pois estes são considerados os quatro pilares, ou “eixos constitutivos” do Ensino Médio, mas o foco está nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. De acordo com o Instituto Unibanco, o objetivo é:

Apoiar programas de melhoria de políticas públicas na área educacional, desenvolvendo tecnologias e metodologias que possam ser replicadas em larga escala através de parcerias com os governos municipais, estaduais e federal, além de mecanismos de avaliação sistemática de projetos sociais. Com alcance nacional, a Fundação Itaú Social concentra seus investimentos em quatro áreas de atuação: Gestão Educacional, Educação Integral, Leitura e Escrita e Avaliação de Projetos Sociais (UNIBANCO/ITAÚ SOCIAL, 2012).

É importante frisar que a parceria com o Estado do Pará tem a sua origem em 2011 com possível término em 2016 como pode ser averiguado na Figura 9 abaixo:

Figura 9 — Escolas e Alunos por Estados (Destaque para o Pará) participantes do Programa do Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro de 2013

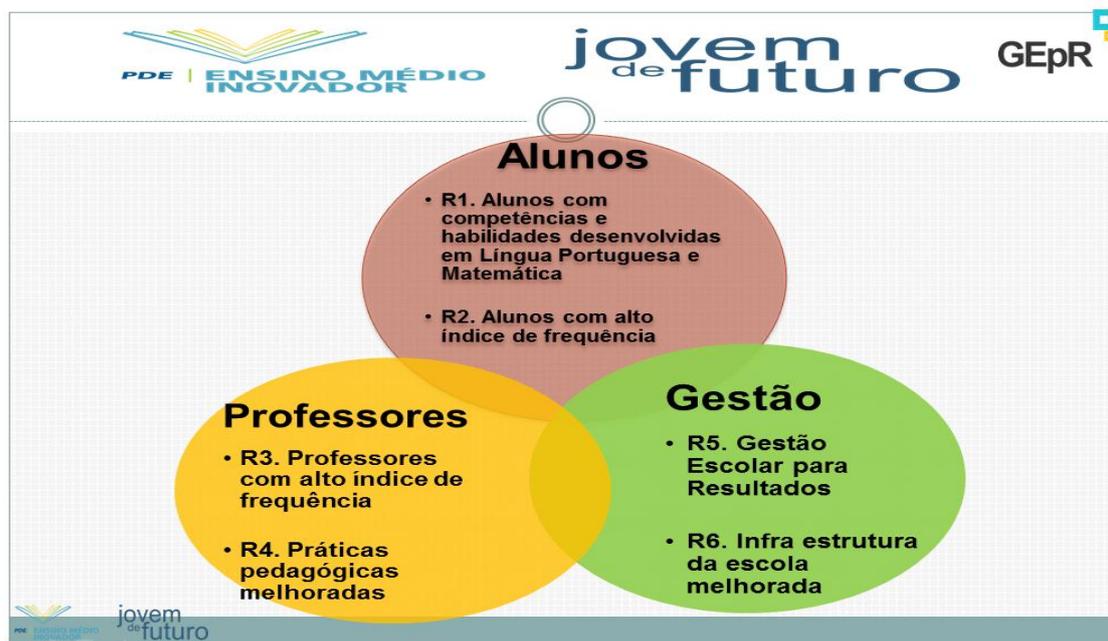


FONTE: Instituto Unibanco/Itaú.

No âmbito local, a relação tem o carro chefe deste processo o Programa Jovem de Futuro, modificador dos princípios do ProEMI com ações voltadas às escolas de ensino médio. De forma que, para o “sucesso” do programa, a Secretaria de Educação do Estado do Pará e as escolas da rede estadual passam ter seus projetos e planos de ação políticos pedagógicos interferidos e diretamente articulados, mediante as instruções e as ações propostas pelo Instituto Unibanco/Itaú. Assim, a secretaria de educação passa a receber instruções ligadas ao processo de Gestão por resultados, ou Choque de gestão, em que são estabelecidas metas em torno de seis eixos estruturantes conforme ilustra a Figura 10, cuja meta é alçar em cinco anos a universalização com “sucesso” no Pará.

Os resultados são cobrados a partir do tripé que inter-relaciona os resultados esperados entre Alunos, Professores e a Gestão em seis eixos estruturantes por resultados: R1 — Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em língua portuguesa e matemática; R2 — Alunos com Alto índice de frequência; R3 — Professores com alto índice de frequência; R4 — Práticas pedagógicas melhoradas; R5 — Gestão escolar para resultados e R6 — infraestrutura com escola melhorada.

Figura 10 — Resultados esperados entre Alunos, professores e Gestão PJJ



Fonte: SEDUC-PA, 2012.

Isso mostra que os objetivos almejam aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão por meio de uma nova forma de gestão: a Gestão Escolar para Resultados. A escola é estimulada a pensar em atividades e executá-las, com o propósito de que os alunos, os professores e a gestão atinjam algum ou alguns dos seis Resultados Esperados do PJJ e melhorar o desempenho dos alunos em provas de larga escala, a exemplo do IDEB. Desta forma, espera-se que outros elementos propositivos presente na proposta como o esforço para o “Redesenho e Flexibilização Curricular”, que somado ao “Protagonismo juvenil”, e a “Gestão Compartilhada” ou “Gestão por Resultados” procuram modificar a rotina escolar e introduzir um projeto, que para o Instituto Unibanco é “inovador”.

Todavia, o que temos visto é que na promoção da nova política para a Educação Básica, neste caso, a Escola de Tempo Integral para o Ensino Médio no Pará, está se consubstanciando, pela parceria da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC-PA), com o Instituto Itaú/Unibanco que acredita:

[...] Quando investimos na *educação de crianças e jovens*, estamos investindo também na formação de *cidadãos mais preparados e conscientes* do seu papel na sociedade. Também estamos *formando, de maneira legítima, melhores clientes*, não só para o Itaú Unibanco, mas para a economia do país como um todo. Em outras palavras, estamos ajudando as pessoas, o país e o próprio *banco* a crescerem [...] Entendemos que a educação é um ponto chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Entre as tensões sociais que observamos, é também a que mais diretamente impacta a relação de pessoas com o banco (ITAU/UNIBANCO, 2011, grifos nossos).

Sabe-se da incompatibilidade da proposição acima, a proposta Programa do Jovem de Futuro é fruto da parceria público e privado que vem crescendo substancialmente no Pará, merecendo destaque análise e avaliação mais minuciosa. Ressalta-se, entretanto, que este não é o nosso foco, mas, segundo Santos (2008, p. 69) são frutos de “uma nova relação entre Estado e Sociedade no que tange à oferta dos serviços sociais”, devido estabelecerem uma parceria entre o Estado, que compete o papel de “financiar, total ou parcialmente, os serviços e as OS assumem a prestação destas — Organizações Sociais [...]”. Essa proposta do Itaú/Unibanco está diluída no Programa do Jovem de Futuro enquanto resultado da parceria *público-privado* que é mais uma ação crescendo substancialmente no Pará, no sentido de reforçar a sociabilidade do capital; trata-se de uma forma de ir modelando um novo tipo humano, o consumidor legítimo, preparado na mais tenra idade para ser melhor cliente para o banco e para a economia do país.

Além disso, nas orientações do instituto é importante perceber a mobilização de toda a sociedade em torno das metas do programa em que o Estado deve ser o indutor da “política de intersetorialidade e governabilidade compartilhada” induzindo-o a introduzir na educação básica, novos parceiros *empresas* e grupos privados, que venham ser *madrinhas e padrinhos* da escola, bem como acionar toda sociedade civil para o “dever de ajudar” a escola.

O Estado do Pará tem usado deste aparato ideológico que é um mecanismo de convencimento social reafirmado a partir da implementação do “Pacto pela Educação do Pará” que, segundo a própria SEDUC-PA, é *um esforço integrado* de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil — fundações/ONGs e demais Organizações Sociais, da iniciativa privada e de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID para que possa vir melhorar a qualidade da educação básica, em todos os níveis. Desse modo, para a SEDUC-PA (2013), o Pacto pela Educação no Pará está sendo “[...] liderado pelo Governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação no Estado do Pará e aumentar o IDEB em 30% em todos os níveis. A intensão é que no Estado do Pará haja a adesão dos 144 municípios [...]” (PARÁ, 2013), um processo que segue a lógica referendada por Lima (2009, p. 234), de *Mais gestão e pouca democracia*. Este processo está sintetizado e disposto na Figura 11 que ilustra o escopo de atuação do Pacto pela Educação:

Figura 11 — Pacto pela Educação

Pacto pela Educação



Relembrando o escopo de atuação do Pacto pela Educação do Pará:



FONTE: SEDUC-PA, 2013.

Contudo, de acordo com a Central de Notícias do Portal do Governo do Estado do Pará, Redação Agência Pará de Notícias, de 26 de novembro de 2013, o panorama do desempenho das escolas pública no Pará está abaixo da média nacional:

Pará propõe pacto com a sociedade para a melhoria da educação: Os dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicam que há três anos consecutivos o desempenho das escolas públicas paraenses vem se mantendo abaixo da média nacional, que é de 3,4 pontos. No Ensino Médio, 31,7% dos jovens na faixa de 19 anos conseguem concluir os estudos. Isso significa que a cada 10 jovens que hoje estão matriculados nessa modalidade de ensino, apenas três chegarão ao final e terão as condições mínimas para acessar o mercado de trabalho, já que o certificado de conclusão do Ensino Médio é um pré-requisito. Para melhorar os índices da Educação Básica do Pará, por meio de um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, envolvendo sociedade civil (Fundações, Ongs e demais organizações sociais), iniciativa privada e organismos internacionais liderados pelo Governo do Estado criou-se o Pacto pela Educação do Pará, que será lançado nesta terça-feira, 26, no Hangar Convenções e Feiras da Amazônia. Na contramão do desempenho da educação paraense, o estado vive um cenário socioeconômico favorável, com a implantação de grandes projetos e aplicação de um volume substancial de recursos nas mais diferentes áreas, o que tem provocado

uma mudança no perfil e uma grande demanda por mão de obra qualificada. “Contudo, as pessoas precisam estar preparadas para aproveitar essa janela de oportunidades. E isso só será possível por meio da educação. O baixo índice educacional pode se tornar o maior entrave para o desenvolvimento econômico e socioambiental do Pará”, alerta Wanda Engel, diretora do Instituto Synergos, no Brasil. De acordo com o secretário de estado de Educação, Cláudio Ribeiro, a meta do Pacto pela Educação do Pará é reverter esse quadro, fazendo com que o Pará se torne uma referência nacional de transformação da qualidade da educação básica pública, aumentando em 30% o Ideb em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, em um período de cinco anos [...] (AGÊNCIA PARÁ, 2013)⁴⁶.

Por estas proposições, constatamos que são paradoxais as condições supracitadas sobre a educação básica pública no Pará. O próprio Estado reconhece a precariedade destes aspectos, reafirmando o porquê da necessidade à edificação de uma nova política para a Educação Básica, em particular, para o Ensino Médio, não apenas pelos impasses ainda mal resolvidos, mas devido à verificação dessas disparidades está a importância da educação básica para a vida dos jovens em formação como promoção e reafirmação de direitos.

Ainda segundo a SEDUC-PA, entre os projetos propostos pelo Pacto pela Educação do Pará, destaca-se o Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio, que possui três projetos basilares e estruturantes: o Projeto Oferta Qualificada de Ampliação de Turno; o Projeto Jovem Futuro e o Projeto Escola Tempo Integral. Este último será o foco do trabalho na próxima seção, que segundo o discurso da Secretaria de Estado e Educação, surge como possibilidades de superar os desafios e pensar em soluções para os grandes e graves problemas desta etapa da educação no Pará.

Nesse contexto, de busca da qualidade e melhora dos indicadores da educação paraense, o governo do Estado confirmou o enfrentamento dos problemas da educação básica pela via do Pacto Pela Educação no Pará, estratégia que tem apontado difusamente para implementação e pela possível consolidação de um conjunto de Programas e Projetos, cujas ações gerenciais implementadoras vêm se produzindo por resultados indesejados, pois tem se ratificado pela articulação política, financeira e gerencial, público-privado, ou seja, iniciados em parcerias com grupos empresárias e com diversos outros parceiros da sociedade civil, que comungam dessa mesma sociabilidade empreendedora para a educação pública.

De tal forma que, na perspectiva de apresentá-las a sociedade desenhou-se um quadro síntese de Programas e Projetos, cujos objetivos e metas esperam resultados. Podemos visualizar melhor na Figura 12:

⁴⁶ Disponível em: <http://pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=120051>. Acesso em: 24 jul. 2014.

Figura 12 — Resultados, Programas e Projetos

Resultados, Programas e Projetos		
Resultado 1	1.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.F	1.1.1 Pacto Nacional de Alfabetização pela idade Certa 1.1.2 Projeto Aprender Mais (5ª e 8ª ano do E.F) 1.1.3 Projeto uso Pedagógico de Resultados do IDEB
	1.2 Programa de Incentivo à Frequência	1.2.1 Projeto Coordenação de Pais
	1.3 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Fundamental	1.3.1 Projeto Mais Educação⁽¹⁾ 1.3.2 Projeto Escola de Tempo Integral 1.3.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação do Turno
Resultado 2	2.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.M	2.1.1 PROENEM 2.1.3 Projeto Aceleração de Aprendizagem - PAA
	2.2 Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho	2.2.1 Projeto Jovem Aprendiz 2.2.2 PRONATEC
	2.3 Programa de Inovação do Ensino Médio	2.3.1 Projeto Ensino Médio Diferenciado
	2.4 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio	2.4.1 Projeto Jovem Futuro ⁽¹⁾ 2.4.2 Projeto Escola Tempo Integral 2.4.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação de Turno
R 3	3.1 Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação	3.1.1 Projeto Núcleo de Gestão do Conhecimento para profissionais da Educação 3.1.2 Projeto Aperfeiçoamento de Professores Período Probatório
R 4	4.1 Programa de Infraestrutura escolar	4.1.1 Projeto Ampliação e/ou reforma de Unidades de Ensino 4.1.2 Projeto Construção e Implantação Novas Unidades
R 5	5.1 Programa de Fortalecimento Institucional da gestão educacional	5.1.1 Projeto Qualificação da Gestão Educacional 5.1.2 Projeto SISPAE 5.1.3 Projeto Apoio à Gestão Municipal 5.1.4 Projeto Transição: Ensino fundamental/Ensino Médio
	5.2 Programa de melhoria e certificação da Gestão Escola	5.2.1 Projeto Apoio à Gestão Escolar 5.2.2. Projeto de Certificação Escolar
R 6	6.1 Programa de Comunicação e Mobilização	6.1.1 Projeto Mobilização e Controle Social 6.1.2 Projeto Pacto na Escola
	6.2 Programa Gestão de Parcerias	6.2.2 Projeto Gestão de Parcerias 6.2.2 Projeto Voluntariado Empresarial nas Escolas
R 7	7.1 Programa de utilização de tecnologia da Informação	7.1.1 Projeto Sistema Estadual de Gestão 7.1.2 Projeto Infraestrutura de TIC nas Escolas 7.1.3 Projeto Conteúdos Digitais na Escola 7.1.4 Projeto Tecnologia de Informação na Comunicação

FONTE: SEDUC-PA, 2013, grifos nossos.

Esta síntese documental foi apresentada em Slides elaborados pela SEDUC-PA, em Seminário realizado no dia 13 de novembro de 2013, pelo ex-Secretário de Estado, Cláudio Ribeiro, e a diretora do Instituto Synergos no Brasil, Wanda Engel, aos gestores das Unidades SEDUC na Escola — USEs, e das Unidades Regionais de Educação — UREs, posteriormente disponibilizado no site oficial da secretaria de Educação, pode ser notado pela ratificação da sociabilidade do capital, frente aos arranjos e parcerias.

Desse modo, a apresentação do Seminário de apresentação das diretrizes gerais do Pacto Pela Educação no Pará, em novembro de 2013 fez a Secretaria de Estado e Educação sancionar as metas esperadas a partir de um leque de Programas e Projetos. Entre eles, o Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio, que evidencia possibilidades de ampliação do tempo escolar por meio de três Projetos: Projeto Jovem Futuro, Projeto Escola

de Tempo Integral e Projeto Oferta Qualificada de Ampliação de Turnos, observados na Figura 12. Nesse contexto de reformulações das políticas públicas à Educação Básica, a questão da Educação Integral é garantida na agenda do Estado como possibilidade, dentro da proposta de qualificação da Educação Básica. Este é um pressuposto que se somam as resoluções de nº 002/2012-GS/SEDUC (com a publicação de nº 372265) e a de nº 003/2012-GS/SEDUC (com publicação de nº 372269), que servem de base para a implementação do projeto com mais detalhamento na próxima seção.

A busca por constatações sobre o Projeto Escola de Tempo Integral permitiu-nos o contato com a síntese documental referida anteriormente, que ocorreu a partir do treinamento docente dos professores da rede entre 21 e 22 de outubro de 2013, em que se discutia o redesenho curricular, para educação básica coordenada pelo Instituto Unibanco por conta do Programa Jovem de Futuro (PJF), que ratificou na apresentação como um elemento constituinte do Pacto pela Educação do Pará, estabelecendo mais uma vez a nossa proposição de que existe um conjunto de Programas e Projetos difusos, que se apresentam como ação minimizada do Estado pela via de “minirreformas”, que se articula para garantir à sociabilidade do capital.

Nesse sentido, o que tem ocorrido com as escolas públicas, em especial, as que se voltam ao ensino médio, é o enfrentamento dos vários obstáculos que precisam ser superados, como a evasão elevada, distorção série-idade, currículo enciclopédico, a dualidade estrutural, entre outros. Porém, mas os caminhos para o fortalecimento do ensino médio dependerá do projeto societário e dos arranjos e rumos políticos que serão construídos como possibilidades de avanço ou retrocesso. Tendo em vista não se tratar de um processo neutro, há disputas acirradas entre grupos e concepções na perspectiva de materializar ideias que acentuam a concepção do que vem a ser a “boa educação”, a “educação pública de qualidade”. E, este tipo de relação tem-se visto com frequência como sinônimo de elevação de indicadores como, por exemplo, o IDEB, ou as aprovações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou ainda, qualquer outro tipo de apreciação de caráter vestibular. Processos elitistas e cheios de limitações formativas condicionadas por esse tipo de educação reduzem a capacidade do ser humano ao treinamento, ao instrucionismo, e exclui a maior parte dos alunos que fazem o ensino médio, que não ingressam nas universidades e ficam vulneráveis às solicitações do mercado, sobretudo, os filhos da classe trabalhadora, e isso, não são necessariamente sinônimos de qualidade à educação, menos ainda pode ser atribuída como qualidade à educação integral. Porém, isso vem sendo materializado em uma unidade escolar de ensino médio, o que veremos na próxima seção.

III

OS PRIMEIROS ACHADOS SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (ETI) PARA O ENSINO MÉDIO NO PARÁ NA ESCOLA MIRITI

Nesta terceira seção, aprofundaremos esforços no sentido de compreender a concepção partilhada pelos sujeitos da Escola Miriti sobre escola de tempo integral e de educação integral, suas vivências com a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA e os arranjos elaborados pelos sujeitos do projeto no percurso de sua implantação. Ainda direcionando-se à existência de variações nos estudos de caso como método de pesquisa. Mas, como afirma Yin (2015), há variações em estudos de caso com uma definição comum, pois em sua essência tenta iluminar um conjunto de decisões, ou uma única decisão, que permite transformar-se em pesquisa científica pela via empírica do planejamento.

Particularmente, nossa pesquisa confirma-se como um estudo de caso único por se tratar de uma investigação empírica que partiu da necessidade de compreender a concepção de educação em tempo integral e de educação integral, que prevalece no Projeto de ampliação do tempo escolar da rede estadual de educação no Pará. Assim, balizamos-nos pela concepção dos sujeitos de uma unidade escolar de ensino médio com a proposta de caso único, que “investiga um fenômeno contemporâneo, (o “caso”) em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando, os limites entre os fenômenos e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 39). Para tanto, buscamos condições históricas, políticas, sociais contextuais que permitiram compreender as especificidades e a essência do fenômeno para ir além da aparência das condições pertinentes ao caso.

Como proposta de caso único, nosso trabalho enfoca sob a Escola Miriti, a qual foi escolhida dentro de um universo de 1.125 escolas com 637.375 alunos, em 144 municípios, pertencentes à rede pública estadual do Pará (SEDUC-PA, 2013), pioneira ao encampar a proposta para desenvolver o ensino médio por meio do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, a partir do ano de 2012. Mas, também, por ter sido avaliada e indicada pela Coordenação de Ensino Médio — COEM, como a escola mais bem sucedida no processo de implantação da proposta ao ensino médio a completar o primeiro ciclo de três anos: 2012, 2013, 2014, com a elevada permanência do aluno no projeto e elevado índice de aprovação na prova do Enem e Vestibulares com mais de 60% dos alunos aprovados no fechamento do primeiro ciclo trienal. Apesar de não considerarmos esse o fator determinante, contudo por ser evidente nesta instituição escolar o quadro efetivo de professores e técnicos comprometidos

com o projeto, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para desenvolvê-lo, abraçaram a oportunidade de usar o tempo ampliado no sentido de superar limitações nesta etapa de ensino. Pois, de acordo com Maurício (2009, p.56), “[e]mbora este movimento não seja uma novidade para a educação básica, até a presente data vemos poucas experiências com êxito e ainda menos quando se trata de modelos de educação integral para ensino médio”.

Dessa forma, procuramos a escola em que o projeto tenha sido mais bem concretizado no desenvolvimento do ensino médio com a finalidade de compreender a concepção de escola e(m) tempo integral e de educação integral corrente entre os sujeitos desta instituição de ensino. Isso frente ao contexto da implementação do Projeto neste primeiro ciclo a fim de confrontar com os pressupostos presentes nos documentos oficiais implementadores da proposta.

O percurso do trabalho exigiu-nos um grau de clareza e detalhamento dos procedimentos e das evidências pesquisadas. No entanto, permitiu-nos a possibilidade de uso de outras abordagens metodológicas complementares à pesquisa, ratificando-se a perspectiva de torná-la ainda mais rigorosa por ser um estudo de caso. Para o estudioso Yin (2015, p. 21) “[...] a falta de rigor é menos provável com o uso de outros métodos — possivelmente devido à existência de inúmeros textos metodológicos que fornecem aos pesquisadores os procedimentos específicos a serem seguidos”. Logo, esta pesquisa volta-se para um estudo de caso único com uma abordagem do tipo qualitativa, de perspectiva referencial dialética, que pela própria materialidade histórica não despreza os elementos quantitativos, e, tão pouco, segue um modelo único, como reforça Chizzotti (2006, p. 26):

[...] porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador — sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Reconhece-se que o pesquisador ao coletar, selecionar e interpretar os dados deixa as suas marcas, concepções e vivências, por isso, a pesquisa deixa de ser neutra, apresentando-se como movimento planejado das ações, cujo resultado não segue apenas uma direção, reafirmando a ideia de que nas ciências sociais não existe direção única.

É com esse olhar investigativo que se atentou compreender a concepção de educação em tempo integral presente no projeto da SEDUC-PA, em razão de evidenciar a concepção dos sujeitos da Escola Estadual de Ensino durante o primeiro ciclo de implementação do projeto 2012-2015. Assim, como sugere Yin (2015), o estudo de caso enquanto método requer planejamento em todas as fases da pesquisa e tratamento específico dos dados, considerando

os diferentes tipos de *fonte de evidência* como: documentação, registro em arquivo, observações diretas, observação participante, artefatos físicos, entrevistas, entre outras possibilidades. No caso da presente pesquisa, usaram-se como fontes de evidências os documentos do órgão implementador, são eles: as resoluções normativas 002/2012 e a 003/2012 (que atribuem orientações gerais para a implantação e funcionamento da escola de tempo integral da rede estadual no Pará); os slides e relatórios técnicos de visita às escolas de tempo integral realizado pela Coordenação de Ensino Médio — COEM da SEDUC-PA no ano de 2013; as orientações do I Encontro Diálogos de Educação Integral no ano de 2014 realizado pela SEDUC-PA e os fragmentos de documentos oficiais⁴⁷ da Secretaria de Estado e Educação do Pará (que vem concentrando esforços na direção de construir a Política de Educação Integral do Estado do Pará entre os anos de 2012-2015).

Além disso, usou-se como fonte de evidência a observação direta na Escola pesquisada ao longo do segundo semestre de 2014 até o primeiro trimestre de 2015 e, por último, um conjunto de entrevistas realizadas nesse lapso temporal mencionado, que obtiveram como sujeitos da pesquisa os cinco grupos distintos: Alunos três (03), Pais um (01), Professores cinco (05), Técnicos em Educação⁴⁸ dois (02) e a Coordenação Estadual do Projeto de Escola de Tempo Integral/Coordenação de Ensino Médio (COEM), da Secretaria de Estado e Educação — SEDUC-PA, os quais foram especificados o motivo da escolha na introdução com o percurso metodológico. Porém, focalizamos os alunos do terceiro ano do ensino médio, com a faixa etária dos estudantes entre 16 a 18 anos. O percentual desses alunos de 66,66% estudou o ensino fundamental na rede particular, inclusive um deles já havia feito o primeiro ano do ensino médio na rede particular e ingressou somente no segundo ano, isso pode servir como indicador do contexto da crise econômica que o país vem enfrentando que repercutiu no orçamento familiar, pois matricular o filho na rede pública tornou-se uma alternativa decorrente da redução do poder aquisitivo familiar. Aliás, entre os alunos entrevistados a renda total varia entre 03 a 04 salários mínimos, para um número 03 a 06 membros por família. Conseqüentemente, a escola de tempo integral da rede pública

⁴⁷ Denominamos de fragmentos de documentos elaborados pela SEDUC-PA que existem no âmbito interno da secretaria, mas que não chegaram a ser oficializados, publicados em diário oficial e divulgados às escolas e à sociedade paraense, como: As Orientações Gerais Escola de Tempo Integral -2013 e o Plano Estadual de Educação Integral foram parcialmente apresentados para a sociedade.

⁴⁸ Os Técnicos de Educação da escola Miriti foram incluídos como professores, com numeração aleatória entre os demais sujeitos professores, a pedido dos próprios técnicos, frente ao medo de represálias, pelo fato de ter ocorrido o afastamento de um dos membros dessa equipe. Em razão de ter sido interpelada pela SEDUC-PA a respeito de um possível plano diretor do projeto a entrevistada declarou: “*Ligaram da SEDUC, dizendo que tinha ido um técnico lá que foi questionar e aquilo foi uma maior confusão. Eu fui chamada, porque eu fui dizer para ele que não era para ele ter dito, foi um auê, foi horrível. E aí, eu fui chamada atenção porque eu não devia ter dito nada, até que o rapaz saiu daqui, tiraram. Muito delicado*” (R. A. H.).

paraense passou a ser uma alternativa de escolarização e, ao mesmo tempo, preparatório para a realização das provas do Enem e de outros vestibulares com um custo menor.

Quanto o perfil socioeconômico do pai de aluno entrevistado, merece destaque o fato de ter estudado até o ensino médio e toda a educação básica em escola pública. Seus rendimentos procedem do trabalho autônomo que variando entre 01 a 03 salários mínimos por mês. Ainda, merece realce a condição socioeconômica dos professores que foi constatada que quase 50% dos professores entrevistados do projeto, assumem outras escolas como forma de complementação do salário. Mesmo com a exigência da SEDUC-PA para que a lotação desse docente na rede estadual seja exclusiva ao projeto, com carga horária de 200 horas, tendo em vista que não há por parte do Estado a atribuição de qualquer outro tipo de gratificação pela exclusividade ao Projeto Escola de Tempo Integral.

Contudo, o aumento do tempo para o planejamento das atividades não vem surtindo grandes incentivos ao processo de exclusividade do trabalho docente, ao contrário, a baixa remuneração vem servindo de justificativa para que estes venham trabalhar na rede particular. Aliás, alguns professores antes mesmo de entrarem na rede estadual trabalhavam na rede privada, pois ressaltaram suas experiências em preparatório pré-vestibular, condição que levou a compreender melhor o porquê da proposta da Escola Miriti ter como foco: **Preparação em alto nível para o ENEM**, segundo o documento orientador de matrículas de dezembro de 2014, disponível no transcórre desta seção.

Os docentes também ressaltaram que o salário do Estado é a principal base de rendimento familiar. Eles apresentaram o predomínio de faixa salarial entre R\$ 4.000,00 a R\$ 4.500,00 reais (salário bruto da rede estadual); quanto ao nível de escolarização destaca-se que entre os entrevistados, todos especialistas na área de educação, sendo que dois entre eles apresentaram titularidade de Mestre. Assim, esse conjunto de dados em que consta o perfil sócio econômico dos sujeitos entrevistados foi catalogado e tratado, para esta dissertação, fazendo parte do que Yin (2015) aponta como dados emergidos de *questões nível 1*; quanto ao roteiro de entrevista, optamos por questões fechadas e questões abertas, com roteiro semiestruturado visando atender os níveis de exigências sugeridos por Yin (2015) enquanto critério de coleta por meio de *questões fechadas de primeiro nível e abertas de segundo nível*. Acerca destas questões, procuramos concentrá-las em questões primeiro nível agrupado a assuntos que apresentam o perfil socioeconômico dos entrevistados. As questões de segundo nível se voltaram para o entendimento do objeto em compreensão quanto à concepção dos sujeitos da escola sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. Consideramos com isso, segundo Yin (2015, p. 95):

Nível 1: questões feitas sobre entrevistados específicos.

Nível 2: questões feitas sobre casos individuais (estas questões, no protocolo de estudo de caso, a serem respondidas pelo pesquisador durante um caso único, mesmo quando ele for parte de um estudo maior de casos múltiplos).

De forma que, Yin (2015) sugere a existência de 5 níveis distintos de questões para entrevista, recomendando que o nível 1 e o nível 2 são mais específicos ao estudo de caso único; os demais são recomendados ao estudo de caso múltiplo, incluindo dois níveis iniciais, ou seja, a pesquisa limitou-se aos níveis 1 e 2. É relevante ressaltar que as diferenças entre os níveis de questões são significativas, sobretudo, quando se compara as questões do nível 1 com nível 2. No primeiro, há uma espécie de *quadro clínico* do entrevistado e do lugar que em que ocorre o *locus* da pesquisa e a relação do entrevistado com ele. No segundo, permitiram-se questões que acabam suprimindo a unidade de análise do estudo de caso.

Para que o rigor fosse mantido, Yin (2015, p. 96) sugere que quando tratamos de estudo de caso único, devemos seguir um *protocolo* em todas as etapas da investigação. Recomenda ainda que “[m]esmo que a coleta de dados tenha contado pesadamente com informações provenientes de entrevistas individuais, suas conclusões não podem ser baseadas inteiramente nas entrevistas como fonte de informações”. Por causa disso, usamos as documentações oficiais, mencionadas anteriormente, e a observação direta da unidade escolar pesquisada.

A sintonia desse conjunto de procedimentos, agregados ao contexto histórico do processo da implementação do projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, constituíram-se no arcabouço necessário para o passo seguinte da pesquisa: o tratamento das incidências dos elementos representados que apontam à concepção de Escola e de educação Integral da rede estadual na visão de seus sujeitos.

Entendemos que o “[e]studo de caso é especialmente difícil [...], consiste no exame, [...] no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para descobrir descobertas baseadas em empirismo” (YIN, 2015, p.107), pela razão de ser essencial definir prioridades sobre *o que analisar e por quê* porque *as técnicas ainda não foram bem definidas*.

Mergulhamos nesse desafio por entendermos que na proposição do estudo de caso há a flexibilidade enquanto método explicativo que se centra, entre outras possibilidades, na observação de padrões de frequência a partir de cinco técnicas possíveis, que Yin (2015, p.110) as trata como *técnicas específicas* em que “[...] a combinação de padrão, a construção da explicação, a análise de séries temporais, os modelos lógicos e a análise cruzada dos casos [e] as análises podem incorporar modelos estatísticos”. Considera-se que são estratégias gerais que podem ser usadas, combinadas ou não, mas que facilitarão o desenvolver das

descrições do caso e ao exame possíveis explicações a partir de uma *estratégia geral*. De tal forma que, nossas primeiras aproximações dos elementos da explicação vieram com o contato direto com a fala dos sujeitos nas primeiras aproximações com identificação e roteiros aproximados tomadas nas unidades de registro, que permitiram a construção do que Yin (2015) abrangeu como grandes categorizações ou *eixos temáticos*. O que apontou-nos para uma análise confiável no estudo de caso, sendo imprescindível seguir o *protocolo* com os seguintes passos:

Organizar os dados; observar padrões, insights e conceitos promissores; desenvolver uma estratégia analítica geral, juntamente com a estratégia geral considerar cinco técnicas analíticas, abordar de forma completa explicações e interpretações rivais (YIN, 2015, p. 136).

Quanto à construção da explicação em um estudo de caso único Yin (2015) indica que o objetivo é analisar os dados do estudo de caso construindo uma explicação sobre o caso⁴⁹, visto que se apresentam um conjunto de *elementos da explicação* interligados para formar elos causais sobre o “como” e o “porquê” dos fatos ocorridos que são vistos compreendidos como elos causais complexos e difíceis de medir de maneira precisa. Porém, Yin (2015, p. 150) acrescenta:

Na maioria dos estudos de caso ocorre de forma narrativa. Como essas narrativas não podem ser precisas, os melhores estudos de caso são aqueles cujas explicações refletem algumas proposições teoricamente significativas, das quais as magnitudes podem começar a compensar a carência de precisão.

A leitura de **Estudo de Caso: planejamento e métodos**, de Yin (2015), fez com que decidíssemos por uma matriz de categorias e colocar a evidência nessas categorias e a partir delas ser possível criar modos de apresentação dos dados (com fluxogramas e outros gráficos) para o exame dos mesmos, com a finalidade de tabular a frequência dos diferentes eventos e, assim, colocar a informação em ordem cronológica ou usar outro esquema temporal, conforme a criatividade sem deixar de cumprir o planejamento, a *estratégia analítica geral* para não perder o foco dos objetivos e das metas da pesquisa.

Assim sendo, nesta terceira seção, dirigimo-nos às *fontes de evidências* do estudo de caso, as quais nos remeteu a possibilidade de organização das evidências coletadas nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, de acordo com a *estratégia analítica geral*, sugerida por Yin (2015), como alternativa a esse estudo, de forma que foi possível elegermos três

⁴⁹ Sobre o processo de construção de explicação ao estudo de caso único Yin (2015, p. 151-152) pondera que novamente, uma contraparte da construção de explicação na pesquisa de ciências políticas tem sido chamada de rastreamento de processo.

grandes eixos temáticos: *O Conceito*; *O Processo de Implantação*; *O Debate Curricular/Arranjos Construídos pela Escola*. Juntos formam um conjunto de elementos analíticos emergidos por meio das evidências empíricas desdobrando-se em *Categorias de Explicação*, que por vez agrega um conjunto maior de *Elementos da Explicação*, permitindo a abordagem mais completa das explicações. Por meio disso, buscamos os *elos causais* para encontrar associações de sentidos e/ou de palavras de elementos explicativos que se aproximam aos eixos temáticos. Tendo como princípio as aproximações de *elementos explicativos* definidos a partir de possíveis *aproximações* e cruzamentos das *interpretações rivais e similares* que puderam ser agrupados e/ou refutados, no caso dos diversos temas aleatórios surgidos no processo de organização e sistematização das falas dos sujeitos, reestabelecendo uma nova organização, embora respeitando esses agrupamentos dos sujeitos.

Em relação ao *Conceito*, categorizamos os distintos pressupostos revelados pelos sujeitos do que entendiam ser Educação de Tempo Integral, Educação e(m) Tempo Integral e Educação Integral, o que permitiu cruzar evidências e buscar possíveis aproximações. O mesmo procedimento se fez com os demais eixos como no *Processo de Implementação* que procuramos evidenciar as fases e etapas, assim como a infraestrutura consolidante da proposta do projeto escola de tempo integral na escola; da mesma forma com *O Debate Curricular e Os Arranjos Construídos pela Escola* buscamos revelar as possíveis orientações oficiais ao funcionamento da proposta; e, por fim, com o entendimento do caminho que a escola seguiu para desenvolver a proposta do projeto de tempo integral.

Em síntese, essa trajetória do estudo de caso, permitiu a organização dos eixos temáticos, das categorias da explicação e a exposição dos elementos explicativos presentes a partir do tratamento dos depoimentos, que se desdobraram dentro de um contexto histórico em *elos explicativos*, que por meio da narrativa explicativa desses elementos, trouxemos a percepção dos sujeitos da escola sobre a concepção do projeto de escola de tempo integral na busca de responder os objetivos propostos, ao analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará na Escola Estadual Miriti, identificando os principais elementos que caracterizam a concepção de educação integral presentes no projeto, compreendendo a dinâmica histórica de como se constituiu. Assim, conforme demonstra a síntese da organização do Quadro 4, seguinte:

Quadro 4 — Organização dos Eixos Temáticos e Categorias da Explicação por aproximação e associação dos elementos explicativos por sujeitos

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DA EXPLICAÇÃO	ELEMENTOS EXPLICATIVOS
1. O Processo de Implementação do Projeto Escola de Tempo Integral	1.1 Circunstâncias gerais – O contexto histórico, os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.	1.1.1 Os desdobramentos históricos e legais da implementação do projeto de escola de tempo integral, nas suas dimensões constitutivas.
	1.2 As condições que levaram aos professores e técnicos repensar o fazer na escola e buscar a superação das condições adversas ao ensino médio na escola.	1.2.1 A morte do aluno na porta da escola; O baixo rendimento escolar; 1.2.2 Elaboração de projetos interdisciplinar de combate à violência e melhoria da capacidade de leitura interpretação textual e habilidade com cálculos; 1.2.3 A implementação dos projetos e espaços financiados pelo ProEMI (MEC).
	1.3 As disputas políticas para a implantação do projeto.	1.3.1 A adesão da Escola; 1.3.2 A cisão dos professores, duas escolas em uma (dimensões administrativas, políticos e pedagógicas).
	1.4. A infraestrutura da escola.	1.4.1 Condições materiais de funcionamento do projeto infraestrutura da escola e alimentação.
2. O Conceito	2.1 A concepção de Educação Integral apresentada no Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA na Escola Miriti.	2.1.1 A compreensão dos sujeitos sobre o Conceito de educação Integral e a aproximação entre o conceito e as práticas efetivadas na escola.
3. O Debate Curricular e os arranjos construídos pela Escola na busca da efetivação do projeto.	3.1 As (des)orientações da SEDUC acerca da proposta curricular do projeto Escola de Tempo Integral <i>versus</i> a efetividade e o desenvolvimento do projeto no espaço escolar.	3.1.1 O que dizem os documentos; o que se materializa na escola (caminho) e o que tem apontado a SEDUC-PA; 3.2.2 A questão das oficinas de enriquecimento curricular; 3.3.3 Os caminhos construídos para a materialização da proposta do projeto e os possíveis novos caminhos as condições para a materialização da proposta.

FONTE: Criado pelo autor com base nas evidências coletadas na entrevista com os sujeitos da Escola de Tempo Integral Miriti, 2014-2015.

Desse modo, consideramos que a terceira seção apresenta esforços na direção de colocar em evidência a concepção dos sujeitos da Escola de Ensino Médio Estadual Miriti ligada à educação integral e de escola de tempo integral do Projeto implementado a partir de 2012 pela SEDUC-PA.

3. 1 O Processo de implementação do projeto Escola de Tempo Integral

3.1.1 Circunstâncias gerais, o contexto histórico, os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos do processo de Implantação do Projeto Escola de Tempo Integral

Nesse caminho, afirmamos a ideia de que no Pará os fundamentos da questão da formação integral ao ensino médio é uma bandeira que começa a ser hasteada com mais propriedade. A partir da elaboração da política educacional sob o nome de *Educação de Qualidade Pará Todos* que se trata de um documento orientador às escolas da rede pública

estadual expressa os anseios de um coletivo social paraense, fruto dos debates da I Conferência Estadual de Educação, material este produzido e sistematizado em dois volumes com diretrizes, objetivos e metas, organizados pela SAEN/SEDUC (2008). Os dois volumes apresentam pressupostos para a educação básica, intitulados *A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos* (2008), sendo de basilar para a rede pública aprofundar e materializar novos rumos à educação básica, demandado elementos para a construção do novo Plano Estadual de Educação, finalizado em julho de 2010, por meio “[...] de uma concepção de educação democrática e com qualidade social, a política curricular e a organização didática da Educação Básica assumem papel central, por constituir-se na materialização dessa mesma concepção escolar” (PARÁ, 2008, p. 21).

Isto posto tornou-se uma tentativa de enveredar novos rumos à educação básica, e ratificar uma proposta diferenciada de formação ao ensino médio paraense, na contra mão das políticas e demandas do capital, porque a escola é concebida “como o espaço de materialização de uma hegemonia popular, voltada para o coletivismo, em detrimento do individualismo que vem permeando as ações socioeducativas [...]” (PARÁ, 2008), no sentido de que, pudessem superar as propostas formativas excludentes de caráter funcional, fincou-se com mais propriedade, a bandeira da Educação Integrada ao ensino médio, que, até então, não havia uma proposta definida, menos ainda, arranjos conceituais que servissem de norte às ações no âmbito dessa etapa da educação paraense. Assim:

Ao construir uma política que adote o Ensino Médio Integrado, é necessário esclarecer que não se trata de uma *integração* fragmentada que já foi experimentada pelos sistemas de ensino, nem mesmo de padronizar como única forma de oferta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ao contrário disso, pensamos em possibilitar a diversificação da oferta, para que o educando tenha acesso ao conhecimento dentro de uma perspectiva de totalidade (PARÁ, 2008).

Na busca pela formação integral dos sujeitos pela via da educação pública de qualidade referenciada pelo social, uniram-se esforços na perspectiva de fortalecer o ensino médio paraense, ao permitir aos sujeitos a edificação de saberes indispensáveis para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais. Esses princípios estavam presentes na concepção de ensino o Ensino Médio Integrado repousado na conexão entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto, como princípios regentes desta etapa.

Os pressupostos prevaleceram entre os anos de 2008-2010, e se materializaram, principalmente, nas escolas de educação profissional da rede estadual, que, aliás, ganharam um novo fôlego por meio desses pressupostos. No entanto, foi rapidamente sufocado com a conjuntura política pós as eleições de 2010, frente a um conjunto de proposições que

começaram a ser implementadas no contexto histórico da educação básica paraense, promovendo novos rumos e prioridades ao ensino médio e, assim, deu-se por encerrado este ciclo em 2010. Não com os ideais de que a educação básica no Pará possa:

[...] resgatar o sentido de formação integral do homem, de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e de buscar mecanismos para superar as limitações impostas pela vida em sociedade, independente de sua origem de classe e romper com o determinismo que impera e propaga aquilo que uns podem aprender e outros não, são princípios que nos mostram que todos têm o direito de ter acesso aos saberes que podem propiciar desenvolvimento e nos levar a pensar sobre outras formas de viver (SEDUC-PA, 2008, p. 56).

Nesse sentido, a fundamentação legal à implementação do Projeto de Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA surge no âmbito da educação paraense, paralelamente, ao calor das discussões em escala nacional das metas do Plano Nacional de Educação, a partir de 2010. Aliás, faz parte das metas da Política Nacional da Educação Básica, previstas nos Planos Estaduais de Educação em que o alvo prioritário apontou à melhoria na qualidade do ensino público com foco na elevação do tempo de permanência do estudante na escola e, por conseguinte, uma elevação do nível do ensino-aprendizagem, dentre outros objetivos e metas mais específicas no contexto político educacional local.

A contextualização histórica espacial das Escolas de Tempo Integral no Estado do Pará, no momento da implantação do projeto em 2012, até o ano de 2014, esteve concentrada na totalidade na Região Metropolitana de Belém. A delimitação espacial da pesquisa facilitou a compreensão da cartografia das escolas inseridas no projeto e territorialização espacial da dinâmica possibilitou compreender o movimento de evolução a cada ano com a expansão do número de escolas inseridas no projeto, pela qual levou a Secretaria de Educação do Estado a implantá-lo.

O acompanhamento elevou-nos a busca teórica e empírica de informações que qualificassem a pesquisa, de modo que permitisse analisar os documentos e fragmentos de documentos cedidos pela SEDUC-PA, com a materialização das diretrizes basilares do projeto Escola de Tempo Integral em uma escola específica da rede. Nesse caso, a Escola Estadual de Ensino Médio Miriti integra à estrutura da Secretaria Executiva de Educação e é vinculada pedagógica e administrativamente à Secretaria Adjunta de Ensino, Departamento de

Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP) e Coordenação da Educação Profissional (COEP)⁵⁰.

De acordo com o IBGE (2011), o Pará possui população absoluta de 7.969.654, destes estima-se que 781.331 estão na faixa de 05 a 09 anos de idade, outros 836.356 encontram-se na faixa etária de 14 a 19 anos. A região Metropolitana de Belém é o *locus* espacial de introdução do Projeto de Educação Integral e que o ano de 2012 foi oficialmente o momento cronológico da implementação realizada pela SEDUC-PA.

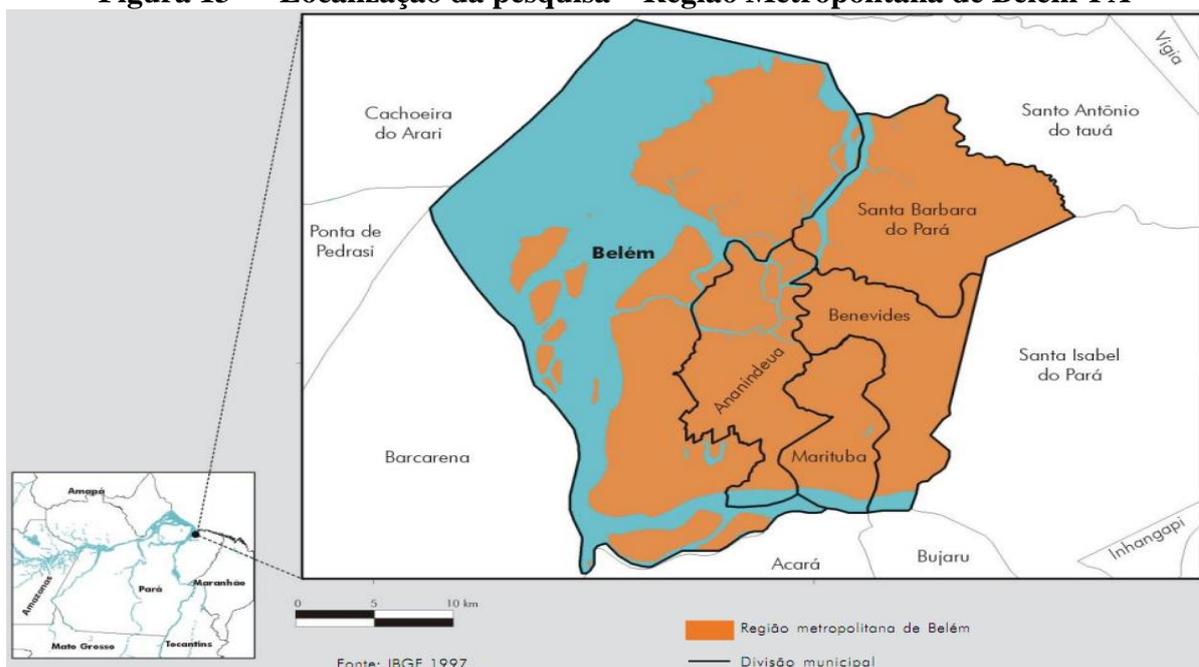
Esta região metropolitana é considerada a maior da Amazônia brasileira e compreende cinco municípios: Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, nela apresenta-se uma população de 2.042.417. No contexto da implementação do Projeto, a maior concentração de escolas centrou-se no município de Belém, que iniciou o projeto com um total de 70% das Escolas de Tempo Integral, seguido do município de Ananindeua com 20% e Marituba com 10% do total.

A Região de Integração Metropolitana é constituída por cinco municípios: Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará. Com uma extensão territorial de 1.820km² apresenta 269,44 km² do seu território (3,82%) de áreas protegidas. Nessa região, Ananindeua é o município, proporcionalmente, com maior área protegida (12,28%), seguido por Belém (4,38%).

O mapa da Figura 13 revela os municípios que fazem parte da região Metropolitana de Belém do Pará.

⁵⁰ O documento base sobre o Ensino Médio Integrado no Pará dispõe nos artigos 3º e 4º a definição do DEMP e COEP: **Art. 3º** A Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional — DEMP é a diretoria de planejamento, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação de todas as atividades realizadas no âmbito do ensino médio e da educação profissional; **Art. 4º** A Coordenação da Educação Profissional — COEP coordena, planeja, organiza, acompanha e avalia todas as atividades realizadas no âmbito da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/303.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

Figura 13 — Localização da pesquisa – Região Metropolitana de Belém-PA



FONTE: IBGE, 1997.

A Região Metropolitana é a mais populosa e mais urbanizada entre as Regiões de Integração, por conter a capital do Estado. O Censo Demográfico de 2010 contabilizou uma população de 2.042.417 na Região, correspondente a 26,9% da população total do Estado, 68,22% residindo na capital. Assim, é justificável o fato da Secretaria priorizar nesse primeiro momento de Implantação escolas que ficassem mais próximas de sua circunscrição direta de atuação, por concentrar a maior parcela da população e disponibilizar maiores condições infraestruturais ao projeto.

A Escola Estadual de Ensino Médio Miriti está situada na capital do Estado, Belém do Pará, o segundo município mais populoso da Amazônia e um dos mais importantes do estado do Pará com 1.432.844 milhão de habitantes, possuindo também a segunda maior densidade demográfica da Região Norte (1.345,5 hab./km²) é a 10^a do país e a 177^a do mundo, a capital paraense tem um PIB per capita de 19.666.725 mil, segundo estimativa do IBGE de 2014.

Resalta-se ainda que a SEDUC-PA é a responsável pela maior parcela de Educação Básica pública paraense (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional), com oferta Regular (especificar) e Modular (especificar) e as Modalidades: EJA, Indígena, Campo. São Escolas: 1.125, com 637.35 alunos matriculados em 2014, nos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios paraenses. Vejamos o quadro geral das matrículas na Figura 14, abaixo:

Figura 14 — Consulta de Matrícula da Rede Pública Estadual – ano letivo de 2014

Consultar Escola

Utilize esta sessão para pesquisar e navegar em algumas informações das escolas.



- ⦿ Consulta Parametrizada
- ⦿ Acompanhamento Matrícula
- ⦿ Consulta Endereço Escola
- ⦿ Consulta Escolas de Tempo Integral
- ⦿ Consulta Escolas Proj. Jovem de Futuro

CONSULTA DAS MATRÍCULAS 2014				ANO LETIVO: 2014 ▾			
NOME URE	TOTAL DE MUNICÍPIOS	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ANEXOS	TOTAL MATRÍCULAS 2014	TOTAL MATRÍCULAS 2013	PERC %	CENSO 2013
01A URE - BRAGANCA	5	63	2	14.500	26.013	55,74	0
02A URE - CAMETA	5	12	0	8.508	12.561	67,73	0
03A URE - ABAETETUBA	6	45	6	15.464	42.316	36,54	0
04A URE - MARABA	17	59	7	24.989	39.378	63,46	0
05A URE - SANTAREM	4	38	11	28.361	30.428	93,21	0
06A URE - MONTE ALEGRE	3	8	3	5.301	5.968	88,82	0
07A URE - OBIDOS	7	23	0	13.615	16.481	82,61	0
08A URE - CASTANHAL	9	57	2	17.793	39.361	45,20	0
09A URE - MARACANA	3	25	0	5.370	8.846	60,71	0
10A URE - ALTAMIRA	8	17	1	11.099	11.023	100,69	0
11A URE - SANTA IZABEL DO PARA	9	48	4	10.166	22.332	45,52	0
12A URE - ITAITUBA	6	13	4	6.528	8.232	79,30	0
13A URE - BREVES	8	15	1	10.449	11.087	94,25	0
14A URE - CAPANEMA	11	69	2	10.530	29.171	36,10	0
15A URE - CONCEICAO DO ARAGUAIA	15	28	7	18.195	19.342	94,07	0
16A URE - TUCURUI	5	10	4	6.365	11.976	53,15	0
17A URE - CAPITAO POOCO	3	29	5	5.735	7.927	72,35	0
18A URE - MAE DO RIO	7	23	10	10.118	16.087	62,90	0
19A URE - BELEM	5	359	14	126.115	264.537	47,67	0
20A URE - REGIAO DAS ILHAS	8	25	0	10.355	14.309	72,37	0
TOTAL GERAL	144	966	83	359.556	637.375	56,41	0

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2014.

Entre o total de matrículas apresentadas mostra que as Escolas inseridas no projeto de Tempo Integral no ano de 2012 com a implantação representam apenas 0,1% do total de escolas da rede pública e estão distribuídas da seguinte forma: 07 (sete) no município de Belém, 02 (duas) no município de Ananindeua, 01 (uma) no município de Marituba. Dentre as escolas que ofertam o Ensino Médio somam 0,4% do total da rede. A evolução desta ocorrência, desde o ano inicial da implementação 2012 até 2015, é possível de serem visualizadas na sequência de figuras do Censo Escolar da rede estadual paraense de ensino, possíveis de serem acessados no Portal da SEDUC-PA, mas parte destes esclarece e ilustra esta pesquisa no decorrer da seção.

Assim, a busca por maior compreensão da gênese do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA induziu-nos a procurar referências e pressupostos legais que

remetessem à origem das Escolas de Tempo Integral no Pará. Os primeiros apontamentos legais vieram com a implementação da Lei n. 7.441, de 02 de julho de 2010, que aprova o Plano Estadual de Educação — PEE, com caráter decenal; traz na seção II, intitulada por *Diretrizes, Objetivos e Metas para educação Paraense* orientações para o progressivo *atendimento em tempo integral* para as crianças de 0 a 5 anos de idade, inseridas na educação infantil. Também revela, enquanto objetivos e metas, a aspiração de viabilizar a implementação das *Escolas e(m) Tempo Integral* para o ensino fundamental de nove anos obrigatório com início aos 6 (seis) anos de idade, implantando gradativamente na escola em tempo integral. De tal forma que:

Implantação gradativa da *escola em tempo integral*, assegurando a todos os *alunos*, em especial, àqueles que se encontram *em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem*, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras (PARÁ, 2010, grifos nossos).

Entretanto, neste documento Lei n. 7.441/2010 não há menção nas diretrizes, nem nos objetivos e metas para que haja o alargamento da proposta ao ensino médio, ou melhor, no item que especifica as diretrizes, objetivos e metas, não há qualquer referência expressa que se volte a referendar a implementação da escola em tempo integral ao nível de ensino médio. Mas, por outro lado, o mesmo Plano Estadual de Educação, expõe a necessidade de implantar a progressivamente a *Escola Básica de Tempo Integral*, sendo objetivo e meta, específico do item 2.7 do referido documento, que trata da *Gestão e Qualidade Social da Educação*. Apreende-se com isso uma contradição, um elemento revelador, pois como o documento reconhece o ensino médio como etapa final da educação básica, abre possibilidades de implementação dessa proposta, contudo, ressalta que para o fundamental a escola em tempo integral surge no documento por meio das diretrizes, com objetivos e metas, o que não ocorre com o ensino médio, essa mesma gestação legal.

É importante mencionar que existe no mesmo documento dois apontamentos quanto à possibilidade de criação das escolas. Pois, ao mesmo tempo em que sugere a implantação da *Escola e(m) tempo Integral* ao ensino fundamental, faz referência para que a educação básica venha implantar e expandir, gradativamente, a *Escola de Tempo Integral*. Havíamos mencionado, em seções anteriores, documentos que titubeiam quando tratam conceitos distintos como homogêneos e este é um típico exemplo. Cabe acrescentar que Cavalieri (2002) e Coelho (2002) afirmam serem propostas que se materializam com *concepções distintas* que levam a caminhos diferentes. As pesquisas revelam que os projetos de escola de

tempo integral detém-se a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, sem grandes preocupações em qualificar esse tempo à formação integral.

Além disso, também se destaca neste mesmo trecho do documento a concepção assistencialista que se propõe a prover ao ensino fundamental a escola em tempo integral, precipuamente, aos alunos em situação de risco social e com dificuldades de aprendizagem (PARÁ, 2010). Atentando-se para uma concepção que, segundo Paro (1988, p. 210), centraliza “[...] os problemas sociais que dizem respeito à criação de tempos e espaços alternativos para as camadas populares são passíveis de soluções que não precisa passar pela obrigatoriamente pela escola”, tal condição é bastante comum no imaginário social, mesmo dos educadores que trabalham nesses espaços escolares. Esse é um discurso que também está presente entre os sujeitos pesquisados da Escola Estadual de Ensino Médio Miriti, como afirma o Professor 02, é função da escola: “[...] *pensar no social tirar da rua esses meninos dá uma boa alimentação, um futuro melhor*”. São processos que devem ser consequências da escolarização e não o objetivo em si a ser alcançado, ou seja, não é papel apenas da escola promover a cidadania plena do sujeito, a escolarização pode ser um dos caminhos.

Ainda quando se põe uma lente mais focalizada sobre a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral na rede pública estadual do Pará, ressalta-se que este documento não especifica o projeto de escola de tempo integral nem para o ensino fundamental nem mesmo para o ensino médio. Mas, carregam diretrizes e metas para educação básica porque discorrem para a necessidade de produzir resultados nessa direção, assim, o documento que especifica a implementação da proposta de Escola de tempo Integral no Estado do Pará vem com a instituição da Resolução n. 002/2012-GS/SEDUC, n. de publicação 372265, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e a Resolução n. 003/2012-GS/SEDUC, n. de Publicação 372269 sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. Para a SEDUC-PA:

Dentre as razões para a *escolha das escolas* estão a possibilidade de atendimento de *alunos em situação de vulnerabilidade social e alto índice de reprovação e evasão, quadro preocupante de distorção série/idade* e do ponto de vista do ambiente acadêmico uma comunidade escolar interessada, comprometida com mudanças e disponível às práticas inovadoras. Em vista disso, neste projeto piloto de implantação a Escola de Tempo Integral *abrangerá os anos finais do ensino fundamental e o primeiro do ensino médio*, justificado ser esse momento da meninice e adolescência em que *esses sujeitos estão mais vulneráveis* ao envolvimento em situações que podem levar a *exposição de quadros de vulnerabilidade social* (COEM/SEDUC, 2013, grifos nossos).

Percebe-se no referido documento tanto as intenções de implantar escolas de tempo integral na rede estadual, bem como, fazer assumir também a responsabilidade sobre questão

social ou justiça social, portanto, citamos novamente Pegorer em que o mesmo afirma que:

A Educação Integral no Brasil hoje é uma questão de justiça social. Porém, não estamos falando em assistência social. E muito menos de uma modalidade de educação para crianças pobres, uma vez que não há crianças ricas e crianças pobres. Simplesmente, há crianças com direitos, sonhos e expectativas iguais (PEGORER, 2014, p. 37).

Segundo a SEDUC-PA, o projeto-piloto Escola em Tempo Integral prevê o atendimento inicial no âmbito da Rede Pública do Estado, no ano de 2012, em 10 escolas da rede, 06 delas de Ensino Fundamental, 03 de Ensino Médio Regular e 01 de Educação Profissional, todas na Região Metropolitana de Belém. Naquele momento, no Ensino Fundamental, as escolas pilotos que funcionam em período integral eram: Ruy Paranatinga Barata, Benjamin Constant, Eneida de Moraes, Antônia Paes, Norma Morhy e Cidade de Emaús. No Ensino Médio, o projeto funcionava nas escolas: Augusto Meira, Raimundo Vera Cruz e Temístocles de Araújo, além da escola de educação profissional Juscelino Kubitschek, com exceção da Escola de Educação Profissional Juscelino Kubitschek, que possui um sistema de matrícula diferenciada. Todas estão sistematizadas na Figura 15 abaixo:

Figura 15 — Consulta de matrícula das Escolas de Tempo Integral (propedêuticas) na rede pública estadual dos municípios Ananindeua e de Belém (ano letivo de 2012)

Consultar Escola
Utilize esta sessão para pesquisar e navegar em algumas informações das escolas.



- ⊗ Consulta Parametrizada
- ⊗ Acompanhamento Matrícula
- ⊗ Consulta Endereço Escola
- ⊗ Consulta Escolas de Tempo Integral
- ⊗ Consulta Escolas Proj. Jovem de Futuro

CONSULTA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

FILTROS DA CONSULTA:

ANO LETIVO:

ESCOLA:

MUNICÍPIO:

ID	NOME ESCOLA	MUNICÍPIO	TOTAL DE MATRÍCULA
1	EEEFM ENEIDA DE MORAES	ANANINDEUA	348
2	EEEFM RAIMUNDO VERA CRUZ	ANANINDEUA	122
3	EEEF ANTONIA PAES DA SILVA	BELÉM	89
4	EEEF BENJAMIN CONSTANT	BELÉM	199
5	EEEFM CIDADE DE EMAUS	BELÉM	154
6	EEEF PROF TEMISTOCLES DE ARAUJO	BELÉM	94
7	EEEIF PROFA NORMA MORHY	BELÉM	150
8	EEEIF RUY PARANATINGA BARATA	BELÉM	552
9	EEEM AUGUSTO MEIRA	BELÉM	171
TOTAL			1.879

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2012.

Mas, também faz parte do projeto a escola de educação profissional Juscelino Kubitschek, e pode ser observado na Figura 16, a seguir:

Figura 16 — Consulta de Matrícula das Escolas de Tempo Integral (Educação Profissional) na rede pública estadual dos municípios de Ananindeua e de Belém (ano letivo de 2012)

Consultar Escola
Utilize esta sessão para pesquisar e navegar em algumas informações das escolas.



- ⊙ Consulta Parametrizada
- ⊙ Acompanhamento Matrícula
- ⊙ Consulta Endereço Escola
- ⊙ Consulta Escolas de Tempo Integral
- ⊙ Consulta Escolas Proj. Jovem de Futuro

CONSULTA DAS ESCOLAS DA REDE

FILTROS DA CONSULTA:

ANO LETIVO:

ESCOLA:

URE:

USE:

MUNICÍPIO:

NIVEL:

ID	NOME ESCOLA	MUNICÍPIO	VAGAS DISPONÍVEIS	TOTAL DE MATRÍCULA	Censo 2011
1	EEEFM JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	MARITUBA	45	161	1.091
TOTAL		TOTAL	45	161	1.091

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2012.

De acordo com o Censo Escolar 2012/Portal SEDUC-PA, as Escolas de Tempo Integral Matricularam um total de 2.040 alunos, naquele ano inicial do projeto (2012), sendo que destes 1.492 alunos encontravam-se no Ensino Fundamental e 548 alunos no Ensino Médio. Do montante de matrículas no Ensino Médio 387 eram alunos do regular propedêutico e 161 encontravam-se na educação profissional. Quanto aos critérios de escolha desse grupo de escolas, a Resolução n. 002/2012-GS/SEDUC, em seu Art. 3º, Parágrafo único ratifica, que:

São critérios para implantação e escolhas das escolas ao Projeto: 1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Dessa maneira, complementando conforme com a nota técnica da SAEN/SEDUC, 2013, temos:

Em relação às razões para a implantação das Escolas de Tempo Integral se pôde classificá-las em duas categorias, a saber: *Educacionais* a) Contribuição para a elevação da qualidade de ensino, implicando na melhoria do rendimento escolar; b) Possibilidade de intervenção mais eficaz ao aluno com dificuldade de aprendizagem além de minimizar o quadro de fracasso escolar; c) Ampliação do conhecimento do educando, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares. d) Possibilidade de Desenvolvimento de habilidades artísticas e desportivas por meio das atividades de arte e desporto integradas ao projeto pedagógico da escola. Quanto

às razões *Sociais* encontram-se: a) A contribuição à prevenção de situações de vulnerabilidade social que colocam a juventude em situação de risco; b) Afirmação da escola enquanto espaço de cultura geral, de convivência social, de acesso ao conhecimento e informação para todos os sujeitos; c) A efetivação de um modelo de escola transformadora e comprometida com a formação global dos estudantes; d) Fortalecimento da relação estado e da família para uma educação com qualidade nas escolas (SAEN/SEDUC, 2013, p. 1, grifos nossos).

Ratifica-se por este documento que não foram apenas com fins Educacionais às causas que levaram à implantação das Escolas de Tempo Integral redirecionando para questões de vulnerabilidade e risco social, da Juventude paraense. No caso da Escola de Tempo Integral Miriti o depoimento de um pai de aluno também reforça essa trajetória ao questionado pela razão que o levou a matricular suas filhas em uma escola em tempo integral, respondeu do seguinte modo:

Eu pensei que elas iam ter mais coisa aqui na escola. Mas eu trabalho e elas ficam aqui melhor que ficar por aí na rua. Uma estuda só pela manhã oitava série, já fico preocupada quando ela vai pra casa e fica sozinha de tarde, e a outra que está no terceiro ano não estuda o dia todo (PAI DE ALUNO 01, 2015).

Entre os alunos entrevistados foram unânimes em desconhecerem a razão da escolha da escola ter sido agraciada pelo Projeto de Escola de Tempo Integral. Além disso, desconhecem as pretensões do projeto, os possíveis caminhos e possibilidades, como afirmou o professor 03: “— *A comunidade extraescolar não foi ouvida, pais, e a comunidade escolar, pelo menos o seguimento dos alunos não foram ouvidos, que são os principais interessados*”.

Ao lermos Lima (2011) quando aborda o processo da institucionalidade da governança que se faz com reduzido grau de democracia e autonomia e percebemos que esse processo segue a lógica de se priorizar o elevado grau de burocratização da gestão, acabam por reduzir a possibilidade de maior efetivação dos programas e projetos, que ficam “enclausurados” nas instâncias superiores não chegando efetivamente às escolas, quando chegam passam pelo crivo da escola, pois cabe a “autonomia da escola” a proposição de assumir ou não a, “[...] opção por uma política educativa (e por uma administração) centralizada ou descentralizada” (LIMA, 2011, p. 167-168). Ou seja:

De certa forma, a gestão democrática institucionalizada revelou-se *muita gestão para pouca democracia e para pouca, ou mesmo nula, autonomia*, mesmo não ignorando os seus contributos para a democratização das escolas em termos de colegialidade e participação, embora predominantemente insulares e, por vezes, mesmo enclausurados nas estreitas fronteiras institucionais e simbólicas das respectivas organizações (LIMA, 2009, p. 234, grifos nossos).

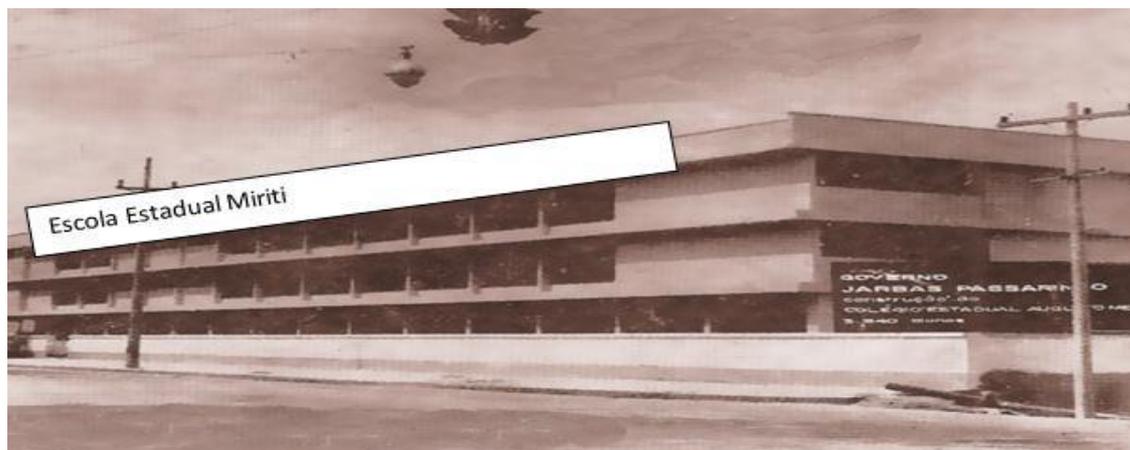
Nesse sentido, Coelho (1999/2000) há muito orientava para que as escolas e(m) tempo integral consolidassem a construção de espaços democráticos e participativos, para todos os sujeitos envolvidos em sua construção.

Igualmente, quando pensamos em uma educação crítica, emancipadora, estamos propondo, também, que a escola que pode lhe servir de espaço tenha ampliado seu tempo, a fim de que se solidifiquem práticas e reflexões capazes de construir um espaço democrático e participativo, de igualdade na socialização e apropriação do conhecimento e da cultura por todos aqueles envolvidos neste processo: profissionais da educação, alunos, comunidade (COELHO, 1999/2000, p. 55).

Se as escolas de tempo integral são concebidas por um pensamento democrático, estabelecendo relações de construção participativa com a comunidade, instigaria a noção de pertencimento e provocaria a construção de uma identidade particular ao projeto. Conseqüentemente, fortaleceria as proposições em processos de implementação a fim de ampliar a possibilidade de instigar uma educação integral crítica e emancipadora alicerçada em uma concepção democrática, participativa, pluralista e descentralizada, em sintonia com os anseios, expectativas e necessidades da formação integral.

3.1.2 A adesão da Escola Miriti ao Projeto Escola de Tempo Integral

Para entendermos a adesão da Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Miriti ao projeto, é necessário termos uma visão geral, das condições históricas e estruturais que envolvem a condução nessa trajetória. A Escola Estadual Miriti é uma jovem senhora de referência histórica em educação pública na rede há cinquenta anos. Foi fundada no dia primeiro de abril de 1965, em Belém do Pará, no Governo de Jarbas Passarinho (1964-1965). E, de acordo com os dados coletados na escola e disponível em site da mesma, na então data da inauguração houve desfile, discurso de autoridades, divulgação de placa inaugural, enfim, todo um cerimonial cabível para o momento. Abaixo a paisagem ilustra sua aparência nos primeiros anos de funcionamento, conforme a Figura 17:

Figura 17 — Escola Estadual Miriti

FONTE: Arquivo da Escola Estadual Miriti, 2014.

O curioso é que o prédio havia sido construído para ser uma maternidade, mas o coronel Jarbas Passarinho, então governador do Estado, o adaptou para ser uma escola, que apresenta uma boa localização, facilidade de acesso por se encontrar em um corredor de circulação. Ela possui um número total de 931 alunos que, segundo o portal da SEDUC-PA (2015), destes 385 alunos estão inseridos no projeto Escola de Tempo Integral nas três séries do Ensino Médio, conforme pode ser observado no Quadro 5:

Quadro 5 — Evolução do número de Turmas/Matrículas/Ano na Escola de Tempo Integral de Ensino Médio Miriti

Evolução do número de Turmas/Matrículas/Ano na Escola de Tempo Integral de Ensino Médio Miriti				
Composição de alunos e de turmas inseridas no Projeto Escola de Tempo Integral na Escola entre os anos de 2012- 2014	2012	2013	2014	2015
	06 turmas de 1º ano	04 turmas de 1º ano 04 turmas de 2º ano	04 turmas de 1º ano 04 turmas de 2º ano 03 turmas de 3º ano	06 turmas 1º ano 04 turmas de 2º ano 03 turmas de 3º ano
	Total de 171 alunos	Total de 237 alunos	Total de 255 alunos	Total de 385 alunos

FONTE: COEM/SEDUC, 2015.

O quadro revela uma crescente evolução tanto do número de turmas, quanto do número de alunos a cada ano, porém, entre a implantação em 2012 e o ano vigente de 2015, percebemos que o número de matrículas dobrou. Em razão do crescente número, este percurso tem exigido um grande esforço humano, principalmente, por parte dos professores para materializar a proposta de Ensino Médio de tempo Integral, e todo percurso exige

planejamento e contínua avaliação entre os sujeitos envolvidos. Mas como foi esse percurso? Quais condições fizeram os sujeitos da escola Miriti a repensar a escola? E como entendem o Projeto Escola de Tempo Integral enquanto política pública?

Nessa trajetória, constatamos que a Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Miriti, foi uma das quatro escolas que aceitaram o desafio de aderir a uma proposta nova no âmbito da rede estadual. O curioso é que para a maior parte dos professores consultados quanto ao objetivo da SEDUC-PA ter instituído o Projeto enquanto política pública para a rede estadual ao ensino médio, não sabiam, ou acreditam que não foi algo plenamente esclarecido por parte do órgão implementador.

Assim, o **Professor 01** afirmou que: *“Sinceramente não sei, não tenho clareza, quer dizer a princípio era melhorar a qualidade da educação, evitar a evasão escolar a princípio era isso aí.”* Para o **Professor 05**, *“Não ficou claro. Pra mim não pelo menos”*. O **Professor 02**, também, afirma não ter conhecimento de causa, pois havia chegado à escola depois da implantação da proposta, *“Não sei, pois eu cheguei depois”*. **Professor 04** também não tinha certeza, pois, *“Não foi passado nada, pelo menos pra mim, eu não sei qual o objetivo do Estado, o que ele pretende para o ensino integral”*. Sobre a mesma questão o **Professor 06** disse: *“Olha essa aqui eu não sei responder, não sei”* e, por fim, o **Professor 07** confirma os ditos anteriores ao declarar que: *“Não sei dizer”*. Esse conjunto de declarações reforça considerações quanto ao distanciamento democrático da natureza da política instituidora do projeto.

Coelho; Cavalieri (2002) chama a atenção para a grande relevância ao estabelecimento de programas e projetos de ampliação do tempo escolar, há prioridade em definir diretrizes, objetivos e metas sem padronizá-las para ampliar as possibilidades de sucesso, mesmo frente ao conjunto de adversidades que possam a vir a apresentar-se com o desenvolvimento da proposta, devido:

A forte centralização dos períodos de implantação do programa, a pouca liberdade de movimentos, a padronização imposta na medida em que se buscava por em prática um projeto governamental bem definido, a falta de recursos próprios, não deixou espaços à inventividade, à busca de soluções para situações específicas. Ou seja, expressou-se ali o conflito entre a escola como unidade administrativa de um sistema e como organização social inserida num contexto (COELHO; CAVALIERI, 2002, p. 108).

Todavia, é essencial ressaltar que entre os sujeitos professores entrevistados quatro destes faziam parte da escola antes mesmo da implantação da proposta do projeto Escola de Tempo Integral, três depois da implantação, havendo ainda neste grupo dois coordenadores

pedagógicos, sendo que um integrante na escola antes da chegada do Projeto. O fato é que nenhum soube precisar sobre as razões, objetivos e metas da política implementadora, desconhecido o que a SEDUC queria deles; nesse processo de implementação, mesmo aqueles que estavam na escola antes do processo de implementação afirmaram não ter clareza, ou não sabiam. Conclui-se que estas revelações podem ser reveladoras de um artifício estratégico do órgão implementador de não especificar a concepção, diretrizes, objetivos e metas entre os sujeitos da escola, nem mesmo pelo órgão implementador ter convicção do que se queria ao ensino médio com as escolas de tempo integral.

Contudo, segundo a declaração do Professor 06, não há na escola ainda não há um documento norteador da proposta de escola de Tempo Integral. O que se sabe com certeza é que:

O Coordenador da COEM chegou mesmo a vir na escola, e nós perguntamos pelo projeto, pela proposta, porque assim, o projeto chegou aqui na escola e nós não sabíamos em qual caminho, não, vai acontecer assim, assim, assim..., mas nós queríamos o documento escrito, estruturado toda a proposta pela SEDUC e isso nós não tivemos e até hoje nós não temos (PROFESSOR 06).

A questão levantada pelo Professor 06 é relevante, pois este possível documento mencionado não se revelou às escolas, pode ser que até não exista no papel esteja concentrado ou no âmbito interno da secretaria. Ele não foi publicado, portanto, não oficializado, nem disponibilizado, ou seja, nada guia as escolas além das resoluções normativas instituidoras n. 002/2012 e n. 003/2012, que institui as linhas gerais da implementação do projeto. O que se quer é um plano diretor, que seja orientador de um conjunto de questões necessárias sobre o funcionamento, objetivos e metas com a proposta do projeto escola de tempo integral para as escolas de ensino médio do Pará.

Em contrapartida, conforme apontou o Professor 03, ao afirmar que a Secretaria de Estado e Educação queria “*justificar sua proposta a nível nacional e melhorar seus indicadores*” não sabia precisar o quanto, e nem como isso poderia ocorrer. No entanto, mostrava ter clareza das razões da escola ter aderido ao projeto, enquanto objetivo e critérios da SEDUC-PA ter escolhido a escola para ser pioneira na implantação do Projeto de Escola de Tempo Integral, sendo assim, revela o paradoxo de se ter na uma escola que apresenta bons projetos e baixos indicadores educacionais, como se observa abaixo:

A justificativa da SEDUC foi uma e simples, ela precisava de uma experiência por fora da legislação eles tinha que ter uma experiência em tempo integral, porque o Brasil vai se tornar..., é pretende-se que o Brasil se tenha um..., é que todas as escolas sejam de tempo integral. É aí o que acontece a outra justificativa é o IDEB muito baixo dessa escola. Precisava da experiência, tinha uma qualidade muito ruim,

mas por outro lado, tinha alguns projetos que funcionavam, o projeto que funcionava no turno da tarde tinha uma repercussão muito boa, inclusive, dentro da comunidade (PROFESSOR 03, 2015).

O Professor 03 fez algumas considerações para dois elementos antagônicos, presentes na justificativa da Secretaria de Educação, que foram pertinentes ao processo de implantação da proposta na escola, um ponto negativo, a precisão de melhorar os indicadores da educação na escola, como o IDEB, e outro positivo a habilidade de um grupo de professores em trabalhar com projetos, fato que havia lhes rendido apresentações dessa proposta fora do Estado e garantido o financiamento do projeto pelo MEC em 2011, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A respeito disso, o Pai do Aluno 01 ressalta que há outro elemento revelador, a declaração além de reforçar uma concepção assistencialista do projeto, revela também que o projeto necessitava ser ajustado, posto que apesar da precariedade da infraestrutura e da alimentação para a permanência do aluno, confirma que é a favorável a proposta de o aluno ficar o dia todo na escola. As recomendações de Coelho (1999/2000) são esclarecedoras porque este tempo de permanência ampliado na escola deve ser para possibilitar qualificação do tempo para além da aprendizagem. Explica que:

[...] *tempo ampliado, ou seja, integral*, possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender [...] (COELHO, 1999/2000, p. 54, grifos do autor).

O tempo integral de forma qualificada exige compromisso e responsabilidades entre todos os sujeitos envolvidos. Ampliar puramente o tempo escolar com várias atividades pontuais na escola é condenar o projeto ao fracasso, pois corrobora para o empobrecimento do projeto ao reforçar um tipo de escolarização fragmentada em tempo ampliado, e esse tipo de formação não vale a pena de ser estendido, deve ser combatido e (re)significado. O tempo deve ser qualitativo, no sentido de agregar e articular possibilidades, e intencionalidades que possam elevar a formação humana a outro patamar por meio de um fazer de dimensões pedagógicas capazes de fortalecer o ser político enquanto cidadão.

É necessário ressaltar que no âmbito externo, houve mudanças de orientações políticas que abalaram a organização administrativa da própria SEDUC-PA, mudanças de coordenadores e reformulações de diretorias e coordenações, entre os setores da própria instituição, que afetaram diretamente as escolas que haviam aderido ao projeto, por falta de

diretrizes implementadoras, orientações e condições estruturantes, quanto as principais demandas do projeto, que no primeiro ano foi marcado por um conjunto de indefinições.

Segundo Pegorer (2014), o processo de implementação de educação integral pode seguir alguns *passos necessários e decisivos*, cujo cerne da questão incide em uma *decisão política* do poder público. Afirmo ainda haver uma necessidade de “ações que devem ser permanentemente avaliadas e aprimoradas” (PEGORER, 2014, p. 53).

Trata-se, portanto, da necessidade de se implementar políticas públicas para a educação que sejam efetivas no sentido de materializar a proposta e possibilitar a plena permanência das ações de gestão, sobretudo, na fase da implementação. Esta deve ser vista como uma etapa essencial pela qual o órgão implementador garanta as fundamentações estruturais da proposta, no sentido de agregar aos sujeitos condições para o desenvolvimento e o sucesso do que se busca efetivar.

Os sujeitos que estejam aderindo à política implementadora precisam de segurança e estabilidade financeira, assim como, autonomia pedagógica e política para buscar a efetivação das ações nas demais fases da proposta. No caso específico do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, essas condições enquanto políticas públicas não foram dadas, como disseram os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Miriti:

A política do Estado ela não funciona. O estado só fez digamos assim, instituir, eu queria que aqui funcionasse o tempo integral porque o desempenho da escola é ruim, já sabemos como vocês trabalham, tem muitos projetos, vocês são elogiados pelo ministério da educação, tem um projeto em destaque nacional do ensino médio inovador, certo, tu entendeu. Então o que ocorre, o que era para o Estado fazer acabou não fazendo nada, e a gente se vira por conta própria. Resumindo se tu pensas em política, como algo planejado que é pra ser executado, acompanhado, reformulado, fazer o aprimoramento, não houve. O que houve? Temos, vamos dizer assim, a escola em tempo integral, nós fizemos os horários, com algumas pessoas que tem um pouco mais de conhecimento, porque tem uns seres humanos que nem merece tu conversar que não extrai nada de positivo, tá. Aí o que acontece, eu te digo, eu te garanto que até os pedagogos daqui não entende muito, muito ruim esse tipo de coisa. Então, o que acontece, o início foi decisivo, porque no início quando a coisa estava totalmente, pra onde ir? Pra onde nós vamos? Tínhamos pessoas assim que chegaram lá e eles disseram o seguinte à direção é essa. Por que tem que ser essa, porque já foi feito isso, isso e isso e dá certo. Então, a política do Estado foi apenas para instituir, mas não houve planejamento, acompanhamento, e nem avaliação para continuar ou não o processo, é quem faz aqui tudo somos nós (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

Desse modo, aos sujeitos da escola ficou a imagem de que não houve efetivo acompanhamento ao projeto. No ano inicial da proposta na escola, ele foi marcado pela insuficiência técnica e política administrativa, por parte do órgão implementador, mesmo assim, diante das condições adversas, a equipe de professores que faziam parte do projeto assumiu a responsabilidade de dar continuidade ao projeto implementador. A equipe estava

ciente de que havia a necessidade de melhorar o trabalho pedagógico na escola e o projeto poderia ser essa oportunidade. Mas, faz-se necessário inquirir como esses sujeitos estão executando essa proposta e sob quais concepções.

Entre os anos de 2012 e 2015, houve três trocas de técnicos responsáveis pelo Projeto Escola de Tempo integral ao Ensino Médio, é possível mencionar que a Secretaria de Estado e Educação, em particular a COEM, em 2013, trocou quase que completamente a sua equipe pela terceira vez em dois anos e ao começar um novo trabalho na direção de construir uma nova política ao ensino médio, por consequência o projeto sofreu reformulação.

Segundo a coordenação do Projeto Escola de Tempo Integral, na SAEN, a partir de 2013, o projeto tomou novos rumos com a Política do Pacto Pela Educação no Pará. Conforme material fornecido pela SEDUC-PA, após 2013, houve uma rearticulação política e administrativa à institucionalização da governança da política de educação básica no Pará. Foi criado o Comitê estadual do Pacto pela Educação, de forma que todos os programas e projetos foram revistos, redimensionados, e outros foram criados sobre a gerência executiva da Secretaria de Educação, que seria a principal responsável pela execução e gerenciamento dos resultados desses programas e projetos, por meio de um grupo de coordenadores de programas e líderes de projetos, os quais deveriam reconduzir e implementar nas escolas as proposições da política estadual de educação. Assim, as Figuras 18 e 19 revelam a organização institucionalizada de governança do Comitê Estadual do Pacto pela Educação no Pará e a partilha dos programas e projetos no âmbito da SEDUC-PA:

Figura 18 — Comitê Estadual do Pacto



FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2013.

Figura 19 — Resultados, Programas e Projetos do Pacto

Resultados, Programas e Projetos



O pacto esta estruturado em **7 pilares de RESULTADOS, 14 PROGRAMAS e 35 PROJETOS:**

PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ						
Resultado 1	Resultado 2	Resultado 3	Resultado 4	Resultado 5	Resultado 6	Resultado 7
Alunos do Ensino Fundamental com desempenho melhorado	Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado	Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas	Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o PPP	Gestão gerencial da SEDUC e das escolas aprimorada	Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais	Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade
Ana Claudia	Franciney Palheta	Licurgo Brito	Lucilene Farinha	Licurgo Brito	Mari Chiba	Marcelina Carpinteiro
• 3 Programas • 8 Projetos	• 4 Programas • 9 Projetos	• 1 Programa • 2 Projetos	• 1 Programa • 2 Projetos	• 2 Programas • 6 Projetos	• 2 Programas • 4 Projetos	• 1 Programa • 4 projetos

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2013.

Em 2013, coube à Coordenação do Ensino Médio (COEM) os seguintes Programas e Projetos, dispostos na Figura 20:

Figura 20 — Resultado 2, Programas e Projetos do Pacto ao Ensino Médio

Resultado 2	2.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.M	2.1.1 PROENEM 2.1.3 Projeto Aceleração de Aprendizagem - PAA
	2.2 Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho	2.2.1 Projeto Jovem Aprendiz 2.2.2 PRONATEC
	2.3 Programa de Inovação do Ensino Médio	2.3.1 Projeto Ensino Médio Diferenciado
	2.4 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio	2.4.1 Projeto Jovem Futuro ⁽¹⁾ 2.4.2 Projeto Escola Tempo Integral 2.4.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação de Turno

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2013.

O quadro acima expõe que o Projeto Escola Tempo Integral faz parte do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio. Nesse mesmo ano de 2013, de acordo com a Figura 21 abaixo o Programa de Ampliação de Turno é apresentado como prerrogativa do Ensino Fundamental e por ele se desdobra o Projeto Escola de Tempo Integral, ambos fazem parte dos desdobramentos do Pacto pela Educação no Pará e apontaram para uma concepção em comum: *Alunos com desempenho melhorado*, ou seja, as escolas de tempo integral ganham um redesenho visto nas avaliações em larga escala.

Figura 21 — Resultados 1, Programas e Projetos do Pacto ao Ensino Fundamental

Resultado 1	1.1 Programa Aprender Mais e Recuperação de conteúdos do E.F	1.1.1 Pacto Nacional de Alfabetização pela idade Certa 1.1.2 Projeto Aprender Mais (5ª e 8ª ano do E.F) 1.1.3 Projeto uso Pedagógico de Resultados do IDEB
	1.2 Programa de Incentivo à Frequência	1.2.1 Projeto Coordenação de Pais
	1.3 Programa de Ampliação de Turno do Ensino Fundamental	1.3.1 Projeto Mais Educação ⁽⁴⁾ 1.3.2 Projeto Escola de Tempo Integral 1.3.3 Projeto Oferta Qualificada de Ampliação do Turno

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2013.

Vale a pena ressaltar que os sujeitos da escola Miriti não reconhecem a existência de uma política efetiva de educação integral para as escolas da rede pública, que segundo o depoimento do Professor 05 define como: “*Acho ser a política do abandono*”. Entretanto, existem professores como o Professor 04 que afirma não haver clareza sobre a política: “*Olha, eu acho que a política de tempo integral do Estado não tá nem claro pra gente, não foi repassado nenhuma diretriz, apenas juntaram um grupo de professores que disseram que iam trabalhar num tempo integral, não há pelo menos pra mim*”. Além do que, há duas coordenações de programas e os dois líderes de projetos dentro da SEDUC-PA existem para orientá-los quanto aos rumos da política.

Para Pegorer (2014) o processo de implementação e funcionamento da Educação Integral cuja secretaria da área precisa ter uma estrutura administrativa gerencial forte não deve se descuidar por isso a atenção sempre em todas as fases. A assessoria de Comunicação da SEDUC-PA, em publicação on-line, no site oficial da instituição, no dia 06 de maio de 2013, publicou uma nota de esclarecimento da reunião realizada em 03 de maio de 2013, que na oportunidade da presença de professores, alunos e a comunidade em geral, na Feira do Livro de 2013, a Secretaria apresentou as novas proposições do Projeto Escola de Tempo Integral, justificando seus objetivos e metas.

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) reuniu a comunidade estudantil e o público em geral nesta sexta-feira, 3, para mostrar como é organizado e quais as principais metas do “Projeto Escola de Tempo Integral”. A apresentação aconteceu durante a programação da Feira do Livro, no Hangar. O projeto Escola de Tempo Integral foi implantado no Pará em 2012 e tem como *objetivo promover a permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública estadual; ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico e a exploração de temas transversais; além da vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural*. Atualmente, o projeto atua em 14 escolas estaduais de Ensino Fundamental, Médio e profissional. Para Claudio Trindade, coordenador do Ensino Médio da Seduc, esse projeto não se baseia apenas no propósito de aumentar o tempo de permanência do aluno dentro da escola, mas de estimular o desenvolvimento de estratégias e atividades dentro dos estabelecimentos de ensino. Jamile Barreiros da Costa, aluna do curso de Técnico em Meio Ambiente da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, disse que a sua rotina mudou completamente, agora passa mais tempo na escola tendo aulas teóricas e práticas. “A Escola de Tempo Integral está me ajudando a ter muito mais conhecimento e a

garantir um lugar no mercado de trabalho”, declarou. A Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Seduc (*Deinf*) promoveu uma discussão sobre o uso pedagógico dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação (*Ideb*) na prática docente. A ideia é definir estratégias de ensino a partir dos resultados obtidos. Entre as ações realizadas está o debate com os professores de Português e Matemática sobre as dificuldades de se ministrar as aulas e observar nos alunos as suas maiores barreiras em relação ao ensino dessas disciplinas, traçando, a partir daí, mecanismos para melhorar a proficiência dos estudantes (ASCOM/SEDUC, 2013, grifos nossos).

Embora a SEDUC-PA anuncie mudanças na política de Escola de Tempo Integral no Pará, por meio do processo de implementação da proposta e o alargamento do projeto às novas escolas, os objetivos continuaram a serem exatamente os mesmos da resolução normativa n. 002/2012-GS/SEDUC que traz em seu artigo 1º o seguinte direcionamento:

Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SEDUC, 2012).

Nos encontros realizados na escola percebemos que as condições materiais e objetivas para o desenvolvimento do projeto de Tempo integral na Escola Miriti, pouco mudou do ano da implantação até o início de 2015. Entretanto, a COEM/SEDUC-PA reconhece que a política de escola de tempo integral não estava conseguindo alcançar seus objetivos, por isso, seria suprimida e substituída por uma nova política de Escola de Educação Integral, pois a coordenação avalia que, principalmente, para as escolas de ensino médio o que se busca é a formação integral do sujeito.

Após a segunda mudança na coordenação técnica do Ensino Médio, tivemos a oportunidade de conversar com os responsáveis do projeto que confirmou que haveria mudanças no projeto, revelou que a política de escola de tempo integral era um “*fiasco*” e os professores da Escola de Tempo Integral Miriti tinham conhecimento dessa realidade. O que é confirmado pela COEM/SEDUC-PA (2013): “*Nós vamos elaborar um projeto com meta muito ambiciosa para iniciar março, educação integral, a gente entendeu que o desenvolvimento de educação tempo integral é um fiasco, esta sendo um fiasco*”.

Quase um ano após essa visita, observamos a mesma pretensão na declaração da nova coordenação técnica do responsável pelo projeto. Apresentamos o depoimento do entrevistado e os slides fornecidos com as pretensões propostas:

Que a gente pensava educação integral como a extensão de tempo na escola, só àquela extensão do tempo, aumentar tempo..., não aumentar..., vamos dizer assim, é, a qualidade na educação no caso, ou diferenciar os tipos de contatos de

aprendizagem na escola. Então se ficava estendendo turno, o tempo na escola. De manhã era aula e a tarde um reforço, ou então somente oficinas. E hoje, a gente já não tem somente este entendimento. A gente entende que educação integral, ela tem que ser para aquele indivíduo que está na escola, que ele é integral, que ele é composto integralmente de cultura. A gente até tem conversado que, eu li em um livro que ele tem alma, espírito, cabeça, tem né a cultura, tem tudo que envolve um ser humano integral. Então essa educação tem que está disposta a educar nesses vários sentidos que esse ser humano que está na escola ele é composto, não só estender esse tempo, mas estender essa qualidade de ensino que tem (COEM/SEDUC-PA, 2014).

Pretende-se é a Escola de Educação Integral identificado no slide apresentado pela COEM/SEDUC-PA, aqui disponibilizado como a Figura 22 abaixo, quando será materializado nas escolas ainda é uma incógnita:

Figura 22 – Escola de Tempo Integral para uma Educação Integral



FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2013.

Contudo, para a COEM/SEDUC-PA, a avaliação do projeto nesses dois primeiros anos iniciais de implementação foi desafiante e os principais problemas estavam ligados à falta de recursos financeiros e humanos, que se tornaram elementos limitadores do projeto para efetivá-lo nas escolas, de modo que entre as quatro escolas de ensino médio que iniciaram no projeto em 2012, uma já havia desistido no final de 2013, e outra já havia sinalizado a possível saída em 2014, ou seja, antes mesmo de completar o primeiro ciclo trienal de existência da proposta. Esse é certamente um indicador que existem problemas que precisam ser detectados e urgentemente corrigidos, um replanejamento é o que apontaram a avaliação feita pela COEM:

Foi um desafio né, infelizmente, não tivemos recursos suficientes, e também posso te dizer que nem pessoal suficiente pra trabalhar tem só essa, isso trabalhar, que chegue e seja uma pessoa de referência na SEDUC-PA, que as escolas se reportem, que é aquela pessoa de referência, entendeu? Que tenha aquele suporte. Quando eu cheguei à escola para fazer as pesquisas, as pessoas diziam assim, mas não tem ninguém na SEDUC pra, pra nos orientar, não tem aquela coordenadora da educação integral, né. Não houve isso. Foi um projeto, a gente diz que foi um projeto piloto, que veio foi posto as escolas e pronto. Não se tinha alguém aqui pra responder sobre educação integral, pra correr atrás das coisas que a escola vinha colocar como problemática, ou não, os sucessos né, a gente não tinha essa pessoa. Então, há uma mudança aqui, uma rotatividade então as escolas ficaram meio órfãs né. Nós vemos que uma saiu pela falta de infraestrutura (COEM/SEDUC-PA, 2014).

Além desse conjunto de problemas arrolados pela COEM/SEDUC-PA, a ocorrência consecutiva de trocas na Coordenação do Ensino Médio é um fator que precisa ser considerado como extremamente negativo, visto revelar que as escolas participantes do projeto também tiveram que se adaptar a essas mudanças de modo extremamente fragilizado. Por outro lado, na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF/SEDUC-PA) houve um direcionamento na equipe técnica e em seus respectivos programas e projetos, para promover maior consolidação ao desenvolvimento das escolas de tempo integral no Ensino Fundamental. Isso demonstra uma total falta de unidade de trabalho, um planejamento integrado, revelando um descompasso na condução da política pretendida dentro do próprio órgão do sistema. Na prática, o Projeto ETI, no Plano Estadual de Educação (Lei n. 7.441/2010), surgiu direcionado para este nível de ensino, com uma diretriz, objetivos e metas para serem implementadas, desde 2012, o que contribuiu para sua expansão gradativa.

A partir de 2013 o projeto que estava sendo pensado pela DEINF e passava por várias reformulações, porém em função das parcerias firmadas e da assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária⁵¹ a proposta foi repensada no

⁵¹ “O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Seu objetivo é desenvolver ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades”. Entre os principais **parceiros** estão: “Fundações e Organizações Internacionais” (Unesco) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Oit (Organização Internacional do Trabalho); Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância); Wcf (world Children Foundation); “Fundações Empresariais” (Fundação André Maggi; Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica; Fundação Volkswagen; Fundação Orsa; Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); Instituto Camargo Corrêa; Instituto Algar de Responsabilidade Social; Instituto C&A; Instituto Votorantim; Fundação Energia e Saneamento; Instituto Minidi Pedroso; SESI Paraná); Empresas (Itaú S.A.; Itausa Investimentos Itaú S.A.; Itausaga Corretora de Seguros Ltda.; Livraria da Vila; Petrobras; Terra Lycos; Itaú Unibanco; Banco Múltiplo AS; Tozzini Freire Advogados; Votorantim); Órgãos governamentais (Ministério da Cultura; Ministério da Educação); Departamento de Educação, Cultura e Esporte - Prefeitura Municipal de Taubaté; Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE-SEE/SP); Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Museu Paulista USP; Museu Republicano de Itu; Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; Sabesp (SP); Secretaria Municipal de Assistência Social da Cidade do Rio de Janeiro (SMAS/RJ); SEADS (Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo); Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP); Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Fundação Casa; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo;

sentido de construir conjuntamente com a COEM um plano diretor às escolas de tempo integral, meta recomendada pelo comitê do Pacto da educação no Pará.

O estreitamento dessa relação DEINF e CENPEC, não ocorreu com a mesma natureza e intensidade com a Coordenação do Ensino Médio, conforme a declaração da COEM:

Nós temos os desenhos, de como a gente está entendendo para o ensino médio, porque *a gente entrou depois que os desenhos foram postos no plano*, em uma conversa que estava *anteriormente feita entre o fundamental e a assessoria do Cempec*, a gente entrou e viu onde o ensino médio poderia entrar (COEM/SEDUC-PA, 2013, grifos nosso).

A COEM evidenciou maiores dificuldades para implementação da proposta, pois além de ter passado por constantes mudanças e transições na equipe técnica, também havia outros focos de como o ensino profissional, as proposições do Ensino Médio Inovador — ProEMI/MEC e o redimensionamento em razão do Programa Jovem de Futuro — PJF (criado e assessorado pelo Instituto Unibanco/Itaú, em parceria firmada desde 2011, com o Estado do Pará) vinham acontecendo. Infelizmente, as análises dos sujeitos da Escola Miriti chegaram ao final de um ciclo de três anos de implementação da proposta sem o apoio ou orientações e as que vieram da Secretaria em relação ao Projeto, segundo o Professor 04, apresentam:

Ai nesse ponto eu posso afirmar, que a SEDUC pode até ter tido a boa vontade de implantação da escola de tempo integral, mas *depois que implantou* a escola de tempo integral, *te vira que agora o filho é teu*, eu quero só colher os louros e dizer que eu implantei a escola de tempo integral, mas a ajuda não tem sido em tempo integral, muito pelo contrário, eu acho que a escola só está de pé ainda pela abnegação de muitos professores aqui. Se não já teria terminado também o tempo integral.

Da mesma maneira, o Professor 01 acredita que:

Do jeito que está sendo implementada aqui na escola, eu discordo. Discordo da maneira que ela está sendo implantada, da maneira da avaliação. E até mesmo da maneira que ela está sendo conduzida de um modo geral. Eu acho errado, porque a política é que a escola de tempo integral tem que dar certo. Porque a meu ver é propaganda política de governo, olha tá funcionando em 10 escolas lá, tarara, tarara, mas tem que ver o que está acontecendo lá. Será que está dando certo? Então, com isso eu não concordo. Não está certo.

Percebemos que apesar do projeto está crescendo e agregando novas escolas também tem ocorrido uma saída de outras, causando um efeito de rotatividade que a COEM avalia

enquanto resultado do descrédito frente à precariedade, principalmente, dos anos iniciais da proposta. A própria COEM/SEDUC-PA reconhece:

Então, não houve condições e a escola saiu, mas tem outras que a gente vê que tem a vontade, mesmo com todas as dificuldades, quer, tenta, faz, e mesmo que a gente imagina que está dando certo, porque elas não podem sair. A gente tem dois exemplos, são poucos exemplos, pois foram apenas quatro. Uma saiu; uma pensa em sair por causa das condições, a gente não vê muito entusiasmo, mas as outras duas, elas falam que sim, que querem vê o resultado acontecer, e é uma luta muito grande. Sentar conversar e ver quantas podem abraçar a educação integral. É um momento assim difícil, porque das três que estavam pelos problemas a gente ainda cai no descrédito. Você chegar agora pra rede estadual apresentar um plano maravilhoso e todo mundo diz: ah, mas isso vai funcionar? Sempre vai ter aquele que não vai topa, visto que não deu muito certo antes né (COEM/SEDUC-PA, 2013, grifos nosso).

Em relação à declaração da COEM, Pegorer complementa a sua ideia quando diz:

Pensar em educação integral, portanto, não é pensar, simplesmente, em atividades de contraturno escolar, como no primeiro momento, o programa Mais Educação propôs. Hoje, mudou totalmente essa concepção. Nessa nova visão, a educação integral não é apenas um conjunto de atividades complementares realizadas no turno alternativo, visando ocupar o tempo ocioso das crianças na escola (PEGORER, 2014, p. 79).

Ficam evidentes que as afirmações de Pegorer (2014) se assemelham com as dos técnicos da COEM/SEDUC-PA. São considerações bastante pertinentes à falta de financiamento ao projeto, é sem dúvida um ponto central para que haja um bom desenvolvimento de qualquer projeto na educação, por serem legítimas as constatações. Mas, sem perder o sentido de que o assessoramento pedagógico é tão quanto importante ao pleno desenvolvimento da proposição.

Nesse sentido, é essencial avaliar os primeiros anos de trabalho rever o que não deu certo, é sempre bom que as escolas tenham ciência de que a equipe gestora responsável pela implementação da proposta está ciente e atenta. Além do mais, averiguamos na Figura 23 o número de alunos e escolas participantes do projeto em 2015:

Figura 23 — Consulta de matrícula das Escolas de Tempo Integral (propedêuticas) na rede pública estadual dos municípios Ananindeua, Belém e Castanhal (ano letivo de 2015)

The screenshot shows a web interface for consulting school enrollment. At the top, there is a header with the title 'Consultar Escola' and a list of navigation links: 'Acompanhamento Matrícula', 'Consulta Endereço Escola', 'Consulta Escolas de Tempo Integral', and 'Consulta Escolas Proj. Jovem de Futuro'. Below the header, there is a search filter section with the following fields: 'ANO LETIVO:' set to '2015', 'ESCOLA:' (empty text input), and 'MUNICÍPIO:' set to 'Selecione'. There are 'Pesquisar' and 'Limpar' buttons. Below the filters is a table with the following data:

ID	NOME ESCOLA	MUNICÍPIO	TOTAL DE MATRÍCULA
1	EEEFM ENEIDA DE MORAES	ANANINDEUA	137
2	EEEF ANTONIA PAES DA SILVA	BELEM	99
3	EEEF BENJAMIN CONSTANT	BELEM	236
4	EEEF DR. CARLOS GUIMARAES	BELEM	173
5	EEEFM MANOEL LEITE CARNEIRO	BELEM	204
6	EEEF PROF TEMISTOCLES DE ARAUJO	BELEM	177
7	EEEF RUI BARBOSA	BELEM	127
8	EEEIF BARAO DO RIO BRANCO	BELEM	79
9	EEEIF PROFA NORMA MORHY	BELEM	146
10	EEEIF RUY PARANATINGA BARATA	BELEM	500
11	EEEM AUGUSTO MEIRA	BELEM	385
12	EEEFM MARIA DAS MERCES DE OLIVEIRA CONOR	CASTANHAL	56
TOTAL			2.319

FONTE: Portal da SEDUC-PA, 2012.

Em síntese, DEINF/SEDUC-PA e COEM/SEDUC-PA ainda não conseguiram produzir um plano diretor contendo as diretrizes, objetivos e metas às escolas de tempo integral. Muito embora tenha ocorrido uma elevação no número de escolas participantes do projeto, constatamos que os problemas com alimentação, espaço para descanso dos alunos, ausência de um plano diretor com orientações aos professores e gestores sobre as intenções expressas com a política de escola de tempo integral são elementos essenciais e precisam ser materializados. Mas, mesmo com esses entraves e a determinação dos professores em acreditar na possibilidade de mudanças na direção de desenvolver uma proposta formativa mais completa por meio do projeto, entre outros, foram determinantes para os processos de adesão, ainda que contassem com algumas reservas por parte das escolas, em função principalmente, das condições materiais e de funcionamento da escola, aceitaram ser provocados a implementar mudanças diante de um projeto tão desafiador, como nos revelaram os depoimentos.

3.2 As condições que levaram aos professores e técnicos repensar o fazer na escola

3.2.1 A morte do aluno na porta da escola/O baixo rendimento escolar

Entender as condições materiais, objetivas e subjetivas que levaram aos sujeitos da Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Miriti a repensar o próprio cotidiano pedagógico e administrativo transforma-se em um convite viável para repensar o cotidiano das escolas públicas de um país que possui a maior concentração de renda do mundo, alinhavado por interesses políticos e econômicos distintos, por fortes desigualdades socioespaciais, e por profundas disparidades entre os diferentes segmentos de classes sociais, que se encontra com maior intensidade, paradoxalmente, dispostas no espaço desordenado das grandes metrópoles brasileiras. Sobretudo, nos guetos aonde crescem a miserabilidade e os níveis assustadores de desemprego, de violência urbana e de desestruturação familiar, trata-se de um quadro caótico que tem sido naturalizado pelo meio social, que se tem atribuído cada vez mais funções e se exigido mais respostas da escola pública.

Esse conjunto de evidências da realidade brasileira impacta negativamente a escola pública, em especial, quem depende exclusivamente dela para se escolarizar e qualificar a juventude da classe trabalhadora que, em meio a tantas desolações e incertezas, estão sendo compelidos à precoce inserção no mercado de trabalho, e também, a vivenciar cotidianamente com essa realidade. É uma classe que sofre com os enormes déficits de escolarização, com o abandono escolar e com outros problemas criados por um sistema social desigual, que os acompanham em um momento pessoal marcado por tantas dúvidas. Mesmo assim, Dayrell *et al.* (2014) alerta que:

Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático. Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude (DAYRELL, *et al.*, 2014, p. 106 -107).

Tudo isso tem atingido as juventudes bruscamente e também às escolas públicas. Um exemplo desse quadro de extrema violência foi presenciado com maior intensidade entre os sujeitos da Escola Miriti no ano de 2010 que aconteceu um homicídio no portão principal de entrada da escola, e ceifou a vida de um jovem estudante do turno da tarde. Este episódio

lamentável, segundo professores, foi divisor de águas no percurso pedagógico e administrativo da escola, pois a partir dessa tragédia censurável, despertou-se um forte desejo por mudanças, por maior organização e efetividade nas ações de cobrança dos órgãos responsáveis superiores, para combater a violência, entre os sujeitos da própria escola, no sentido de transformá-la em um espaço educativo melhor. Como afirma o Professor 03: *“Porque quando houve o assassinato do José Edmilson aqui na frente da escola, nós tivemos que nos reunir e cobrar do estado que tivesse segurança”*. E, o Professor 05 comenta que: *“Tudo começou depois da morte do aluno [...], isso mesmo do José lá, do menino”*.

De tal forma que, apontaram não para um caso específico, isolado de agressão e extrema violência, e sim na repercussão de que a escola era um ambiente marcado pela cultura da violência, instaurada como rotina, que de acordo com o depoimento do Professor 01: *“Aqui era violento, era comum ter brigas, mas foi a primeira vez que ocorreu morte aqui na frente”*.

Ratificamos que os problemas apresentados são de caracteres sociais, exigindo ações urgentes para o enfrentamento, que devem vir e ir além do espaço escolar, com o real interesse de atingir toda a sociedade. Nesse contexto, a juventude é atingida com forte intensidade, por não está bem consolidada a trajetória de vida, não se pode desvirtuar e criar generalizações, mas muitos são os problemas sociais que lhes assolam. Mediante a tudo isso, deve haver ações coletivas que possam combater essas tristes constatações:

Podemos constatar assim que, para a maioria da população jovem brasileira — seus setores empobrecidos —, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. (DAYRELL, *et al*, 2014, p. 114).

Portanto, a superação dessas condições exigem esforços do Estado, bem como da sociedade. No caso da Escola Estadual Miriti, exigiu-se principalmente da comunidade escolar outro formato de escola, como afirmam os sujeitos desse espaço. É com esse olhar lúcido que se buscou compreender as estratégias e os caminhos que formaram a trajetória de enfrentamento e a superação das dificuldades que incidiram sobre a realidade na Escola Miriti.

3.2.2 Elaboração do projeto interdisciplinar de combate à violência e melhora da capacidade de leitura interpretação textual e habilidade com cálculos

Nota-se que o episódio fatídico da morte do aluno na Escola Miriti, levou a um grupo de professores, técnicos e a gestão repensar proposições positivas ao enfrentamento não apenas da violência, mas além dela orientar uma nova condução das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos sujeitos da escola para incentivar: leitura, escrita e o cálculo. Para o Professor 03:

O principal problema da educação, em termos de habilidades está entre os alunos que não sabem ler, não sabe escrever e não sabem calcular. Tá, isso constatado em 2003 na primeira prova que eu fiz aqui em 2003. Aí nos montamos um esboço de projeto pra resolver, tentar resolver esse problema. Inicialmente, eu tento fazer o trabalho com os alunos e deu certo. Conversei com o pessoal de português e começou a melhorar, é claro que eu peguei uma professora das melhores, que tu deverias entrevistar, e depois entrou o pessoal do cálculo, temos um professor magnífico, professor se aposentou, infelizmente, ele só entrou já no final, então, em 2010, ele estava pra se aposentar. Entendeste? (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

A estratégia central foi construir uma proposta que pudesse ser desenvolvida no coletivo social, que, inicialmente, era um rascunho do que se tem sido efetivado com o Projeto Escola de Tempo Integral. Trata-se do projeto principal da escola como afirma o próprio Professor 03: *“Esse espaço aqui (biblioteca), ele é resultado de um projeto que nós implantamos que é o projeto interdisciplinar, leitura, escrita, cálculo e combate à violência, que é o principal projeto dessa escola”*.

A denominação dada à proposta visualiza a preocupação não apenas em combater a violência escolar, mas erradicar outros problemas estruturais que fazem parte do cotidiano pedagógico da escola, quando relacionados às dificuldades centrais dos alunos da educação básica, com leitura, escrita e cálculo, que deveriam ter sido amenizadas na etapa final, no que se refere à relação com os números. Como afirma o Professor 01: *“Quando chegavam às provas as questões de cálculos, parece que eles têm preguiça de pensar, mas se for umas questões teóricas leem e vão atrás das respostas, mas quando eles veem os números eles fogem”*.

A solução encontrada redeu aos sujeitos da Escola Miriti reconhecimento e notoriedade por parte da SEDUC-PA, que escolheu o projeto e financiou um grupo de professores para ir à Brasília apresentar ao MEC a proposta que foi considerada inovadora entre as escolas de nível médio da rede estadual do Pará, visto que enquadrava com as novas proposições exigidas pelo órgão gestor, de incentivo as reformulações curriculares. Repercutindo positivamente como um novo e possível caminho para o ensino médio na escola

Miriti, ao aderir ao ProEMI, como apontou o Professor 06: “*Nós fizemos algumas adaptações nos banheiros que é para atender algumas necessidades também. Então, com esse recurso do ProEMI que nós conseguimos fazer algumas modificações aqui na escola*”.

O projeto repercutiu positivamente recebendo financiamento para reforma da biblioteca, do banheiro e de outros espaços no interior da escola Miriti: além disso, a implantação do projeto tornou-se bandeira da escola ao combate à violência em favor de uma escolarização melhor para os jovens estudantes. São encaminhamentos bastante pertinentes para as reflexões que levam não só a melhora na infraestrutura do espaço escolar, mas contribui para o combate de problemas crônicos que sondam o ensino médio paraense:

O sistema educacional paraense no nível do ensino médio vem condicionado por uma tríplice tragédia, posto que a rede estadual é a que *menos aprova* os alunos atendidos, promove *maior reprovação* dos estudantes matriculados e há *maior número de abandono* escolar registrado nos estabelecimentos estatais. Houve, portanto, uma queda de produtividade do ensino nessa modalidade (CORREA; BARRETO, 1999, p. 24, grifo do autor).

Nesse contexto, a Escola Miriti fez a escolha de criar e implantar projetos interdisciplinares, com a finalidade de ajustar os trajetos pedagógicos e administrativos, uma alternativa para impulsionar um novo e possível caminho, no redimensionamento das ações internas, exigindo assim mais segurança e a implementação de políticas públicas que lhes fossem favoráveis para obterem mais condições estruturais materiais e objetivas para o pleno do projeto educativo e incentivo na construção de possibilidades e trajetórias de sucesso às juventudes, como abordaram Dayrell *et al.* (2014). Assim:

Outras questões estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas, um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, também de viabilização de projetos de vida (DAYRELL *et al.*, 2014, p. 141).

Não é comum ver esses projetos de vida fazerem parte da agenda educacional do Estado, e para a juventude da classe trabalhadora, tão importantes quanto atingir a plena expansão e universalização do ensino público, é ter a possibilidade não apenas pela escola,

mas de a escola pública se constituir como espaço que contribui para a ampliação de alternativas formativas e na viabilidade desses projetos, como afirma a COEM/SEDUC-PA:

Às vezes o aluno está ali amarrado naquela matriz curricular, e ele tem de estudar matemática, ciências, tem que estudar geografia, mas ele tem outros dons, vamos dizer assim, outros interesses, e isso é passado por cima de qualquer profissional que esteja na escola. E a educação integral a gente entende que a qualidade que ela propõe que ela deve propor é isso, ir além dessa matriz fechada, daqueles horários né tão fechados, disciplinas compartimentadas. E aí o aluno é esquecido àquela vontade, aquela identificação dele com quê? Qual o projeto de vida daquele aluno? A gente faz educação hoje no ensino médio a gente vê que passa por cima, não tem o interesse de ver aquele aluno como sujeito como ser humano (COEM/SEDUC-PA, 2014).

No primeiro ciclo de escolas do Pará, a escola Miriti aderiu ao ProEMI, um programa que sofreu alterações no âmbito local, segundo os critérios de parcerias estabelecidas pela SEDUC-PA, apontados na seção anterior. Ademais, a escola tem sido a executora na materialização de ações sociais coletivas com universidades, igrejas e comunidade ao entorno, com interesse de contribuir e impulsionar os projetos de vida da juventude que, no caso da Escola Miriti, buscaram-se no diálogo e no esforço coletivo dos sujeitos que fazem a escola às ações peculiares a esse equilíbrio entre os sujeitos de viabilizar projetos. No entanto, nem tudo foi solucionado, ainda há muito que se fazer.

É fato não existir fórmula única e as transformações têm exigido às escolas públicas a obrigação de mínimas condições para oferecer uma melhor escolarização, escolas eficazes e professores bem mais preparados. Os elementos constitutivos de efetividade do pleno funcionamento da escola pública são pedidos e os mesmos dependem, sobretudo, da vontade política e da ação do Estado, esperam-se as mínimas condições para o funcionamento, condições materiais e objetivas ao enfrentamento das adversas contradições que impeçam viabilizar projetos de vida formativos às juventudes.

A partir do ano de 2012, houve um convite de adesão por parte da SEDUC-PA, para a Escola Miriti fazer parte de um grupo seletivo de 10 escolas da rede que iniciariam o Projeto Escola de Tempo. Este processo de adesão não foi bem aceito por toda comunidade escolar, tanto pela forma que foi implantado, quanto pelo conteúdo da proposição que não ficou bem claro. Como disserta o Professor 05:

Ele iniciou aqui na escola em 2012. [...] Porque assim, a escola, antes dessa proposta de ensino integral, ela já vinha trabalhando dentro de uma proposta de avaliação interdisciplinar, desde 2010, que esse projeto que iniciou, houve um aluno aqui da escola que foi assassinado aqui na porta da escola, e a partir daí, um professor, um grupo de professores organizou um projeto que foi inscrito no ensino médio inovador, onde a escola recebeu recursos que foi implementado aqui, houve

reformas, fizeram algumas adaptações estruturais aqui na escola (PROFESSOR 06, 2014).

Assim, esse processo de adesão trouxe implicações que ainda ecoam dentro do espaço escolar, mesmo depois de ter completado três anos ou como afirmam os professores, depois de um *ciclo do integral* implantado na Escola Miriti.

3.3 As disputas políticas para a implantação do projeto

A forma como ocorreu o processo de implantação do Projeto de Escola de Tempo Integral na Escola Miriti fez com que ocorresse o afloramento das diferenças políticas e as concepções adversas formam elevadas ao máximo da intolerância, criando um clima inóspito para um grupo de professores que defenderam a causa da implantação da proposta, essa compreensão é fruto das declarações que foram analisadas e estão dispostas a seguir.

3.3.1 A cisão dos professores, duas escolas em uma (dimensões administrativas, políticas e pedagógicas)

A adesão da Escola Miriti ao Projeto Escola de Tempo integral foi bastante conturbada, uma vez que nem todos os professores receberam bem a proposta da Secretaria de Educação, como afirma o Professor 05:

Só veio o coordenador do tempo integral, depois de todo reboiço, de toda briga, ele veio pra tentar colocar para nós, o que seria a escola em tempo integral, falou a respeito só que aí começou uma briga, ofensas professores que não entraram que são do regular. Foi uma coisa bem chata e isso foi lá no início mesmo (PROFESSOR 05, 2014).

A proposta da SEDUC-PA residiu em indicar ao Projeto Escola de Tempo Integral escolas que, segundo o Paragrafo único da resolução normativa n. 002/2012, apresentassem: espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto *Ouvindo o Conselho de Escola*. Mas, segundo os Professores 02 e 03, no caso da escola Miriti apenas a primeira proposição foi respeitada, pois:

A SEDUC viu a possibilidade por causa de o prédio ser muito grande e houve parcialmente um grupo de professores que queria, mas outro grupo não queria. Envolvimento de pais, alunos e *o próprio conselho não tiveram*. Foi mais uma discussão entre a direção e o os professores. Além não teve nenhum envolvimento de pais e alunos. Mesmo assim, houve um racha entre os professores quanto à aceitação do projeto (PROFESSOR 02, 2014).

Mas, acredito que é por que a escola já trabalhava mesmo com projetos, então nós tínhamos um diferencial, nós tínhamos um projeto de violência, combate. Como é? Leitura, cálculo, interpretação e combate a violência, a escola já trabalhava muito com essa questão de projeto diferencial, de fazer uma coisa diferente, isso tudo já estava sendo colocado avançamos tanto que foi uma comissão para Brasília pra apresentar o projeto, então, a escola já tinha uma visibilidade, e além da estrutura da escola que facilita, nós tínhamos esse espaço que poderia ser utilizado e não era, onde hoje é o anexo (PROFESSOR 05, 2014).

Entendemos que a perspectiva do órgão implementador também era que a escola pudesse atender aos alunos em condições de risco social e, ao mesmo tempo, corrigir o fluxo de escolarização, como consta em nota técnica da COEM/SEDUC-PA (2013):

Dentre as razões para a escolha das escolas estão à possibilidade de atendimento de alunos em situação de vulnerabilidade social e alto índice de reprovação e evasão, quadro preocupante de distorção série/idade e do ponto de vista do ambiente acadêmico, uma comunidade escolar interessada, comprometida com mudanças e disponível às práticas inovadoras. Em vista disso, neste projeto piloto de implantação a Escola de Tempo Integral abrangerá os anos finais do ensino fundamental e o primeiro do ensino médio, justificado ser esse momento da meninice e adolescência em que esses sujeitos estão mais vulneráveis ao envolvimento em situações que podem levar a exposição de quadros de vulnerabilidade social (COEM/SEDUC-PA, 2013).

Por outro lado, não aconteceu muito diálogo entre os professores da Escola Miriti que permitisse a opção da escolha de aderir ou não ao projeto:

Então é assim, o projeto chegou à escola e vocês vão ter que abraçar da forma como ele está chegando. E nós temos as nossas dificuldades aqui na escola, não com relação a ensino, nós temos uma equipe de professor, assim, muito boa, comprometidos com a proposta (PROFESSOR 06, 2014).

O Professor 07 da Secretaria de Educação disse o que veio fazer com o Projeto Escola de Tempo Integral e com o apoio da direção da Escola Miriti oportunizou a cada professor a escolha de fazer parte ou não do Projeto:

Teve um momento que houve um encontro com eles. *O próprio representante da SEDUC esteve aqui o representante do ensino médio e foi colocado o que era o integral, mas houve essa rejeição, alguns vieram, alguns passaram, aceitaram, mas outros não, a grande maioria não.* Só que ocorreu que a diretora, a partir do momento que o projeto foi implantado, a diretora chamou cada professor, e todos, todos tiveram acesso a escolher se queria permanecer, se gostariam de vir para o integral, ou não, todos tiveram essa oportunidade, *e muitos não vieram porque não queriam, não aceitaram como uma forma de oposição, de se opor aquilo que vinha que era trazido. Então, o governo do Estado foi obrigado a buscar outros professores em outras escolas para vieram assumir as turmas do integral.* Então, alguns professores não eram daqui, vieram com a oportunidade de assumir o integral. *Só que com isso, criou um conflito maior ainda, ficou no início, no primeiro ano de trabalho, de implantação, ficou uma guerra aqui dentro, era que ninguém se entendia, era aquela fofoca, e você não podia fazer nada, tudo que você*

planejava, aí era aquele conflito com a direção, foi muito problemático, muito, no início muito (PROFESSOR 07, 2014, grifos nossos).

Entre os professores houve um depoimento que não apenas destoou a favor da implantação do projeto, mas também das proposições da SEDUC-PA, quanto à forma e o porquê da implantação. Assim:

A justificativa da SEDUC para implantar o ensino integral, eu achei interessante, a justificativa, e válida, o desempenho de vocês está ruim? Por que não implantar? O que eles mostraram? Mostraram os dados do IDEB. Entende? Os dados justificaram o Estado implantar aqui o ensino integral, como uma possibilidade. Outra justificativa do próprio Estado: vocês vivem nos extremos, de um lado vocês tem um desempenho ruim, mas de outro, vocês têm um projeto interessantes elogiado pelo ministério da educação que dão certo e aí? Por que isso não se aplica em toda escola? Tu entendeste? (PROFESSOR 03).

Estas reflexões conduziram-nos a debruçar sob os elementos que pudessem ser ainda mais esclarecedores. A COEM/SEDUC-PA (2013) e o IDEB 2009 informou-nos que nos anos finais da Escola Miriti atingiu 1,5 pontos, bem abaixo da média da rede 3,0 pontos, diferente de 2,7, em 2011, apesar de abaixo da meta esperada pela rede estadual, que por vez também não está conseguindo alcançar a meta estimada, que, por conseguinte, resulta em argumentos para que o Estado tivesse com a implantação da Política do Pacto Pela Educação do Pará a possibilidade de ser cliente nas parcerias público-privado. Abaixo, podemos ver que o Quadro 6 nos fornece o IDEB do Ensino Médio da rede estadual entre os anos de 2009 a 2013:

Quadro 6 — IDEB Ensino Médio – Rede Estadual – Pará

IDEB ENSINO MÉDIO - REDE ESTADUAL- (PARÁ)			
2009	2011	2013	Meta Estimada 2013
3.0	2.8	2.7	3.1

FONTE: www.inep.gov.br.

Ainda, segundo os dados do INEP, em 2013 alguns estados brasileiros conseguiram apresentar um desempenho muito pior que em 2011 como: Pará, Amapá, Tocantins, Sergipe e Santa Catarina. no caso do ensino médio no Pará, os problemas não se limitam ao baixo desempenho do IDEB, porque “são cerca de 100 mil jovens paraenses fora da escola, 250 mil atrasados e dos que estão estudando o fazem em escolas sucateadas e sem garantia de aprendizagem” (INEP, 2013). Foi o que apontou o relatório da auditoria feita pelo Tribunal

de Contas do Estado do Pará (TCE)⁵², cujo objetivo era avaliar aspectos relacionados à gestão das escolas públicas estaduais de ensino médio, considerando os anos de 2010, 2011 e 2012.

Sabermos que muito há de ser feito para garantir condições estruturais às escolas possibilitar mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado, devido haver um conjunto de condições que exigem reparação urgente por parte do Estado, pois da mesma forma que se exige a melhoria e elevação dos índices da educação pública. Então, é preciso que sejam dadas a mínima condição para efetividade no sentido de que deve ser a proposta de implantação de escolas e(m) tempo integral. Assim, tornam-se legítimas as proposições e reivindicações levantadas pelo Professor 01 sobre a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral na Escola Miriti:

Nem mesmo a direção sabia exatamente como era que era. Aí tiveram que pegar professores de fora que tinham interesse em trabalhar no [...], pelo nome que é a escola [...] no Estado, todo mundo quer trabalhar, é corredor, é fácil acesso, é melhor do que eu esta trabalhando lá dentro da terra firme sem discriminar, mas os riscos são menores, é melhor do que esta trabalhando lá dentro do Bengui, então aqui é muito mais cômodo pra todos nós. Se for divulgado com a comunidade de um modo geral, não é aquilo que está acontecendo. Isso não quer dizer que eu seja contra da escola de tempo integral, ou a educação integral, eu sou a favor, que se mantenha sim o aluno dentro da escola o máximo possível, mas que a gente tenha condições de fazer um trabalho de qualidade. Eu não gosto de enganar e nem ser enganado (PROFESSOR 01, 2014, grifos nossos).

A escola não tinha como negar sua adesão ao projeto, mesmo porque havia um grupo de professores interessados na proposta, cabendo aos mesmos à consciência de que se negassem a saída da escola teriam a certeza de que poderiam perder carga horária aos poucos. A adesão da escola ao Projeto Escola de tempo Integral foi traumática até mesmo para a SEDUC-PA. As disputas políticas levaram a cisão dos docentes em dois grupos. O primeiro formado pelos professores do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio regular, contra a proposta do Projeto Escola de Tempo Integral, e segundo grupo abraçou a causa do Ensino Médio Integral a favor do projeto, ambos disputavam espaços, recursos materiais e humanos, além da atenção da administração da escola, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Mesmo os professores que chegaram depois da implantação perceberam o clima inóspito que ficou na escola.

Eu cheguei já havia sido implantado, mas a escola tem um perfil de um engajamento político partidário muito grande, então, há uma confusão terrível por conta disso lá. Entendeu, mas a ideia é que os professores, quando foi implantado, os professores do regular aceitassem a participar do projeto de tempo integral. Porque não precisaria ter contratações, como foi o meu caso, eu vim a convite sai de uma escola

⁵² TCE DENUNCIA AS CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO NO PARÁ. Disponível em: <http://www.tce.pa.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. 2015.

para ir pra lá. Então, outros professores de geografia que não aceitaram saíram. Foi um problema. Problema administrativo forte, muito forte (PROFESSOR 02, 2014).

Além do exposto acima, entre os professores mais moderados sobre a questão da implantação tem sido comum a seguinte declaração:

Isso não foi mérito não dessa galera que chegou não, mérito de um trabalho que nos tínhamos antes, por isso, que eu te digo que foi a experiência que levou as pessoas ascenderem uma série de condições para cá, inclusive essa montagem desse tempo de 200 horas aqui, foi discutido aqui primeiro e depois a Seduc encampou porque achou que a proposta estava boa (PROFESSOR 03, 2015).

Instaurou-se na escola um clima de conflito que levou ocorrência de cisão da escola, que na prática cotidiana do fazer pedagógico tornaram-se duas escolas em uma, de forma que partilharam os técnicos administrativos e os pedagogos usando o mesmo ambiente e o mesmo nome. Esse fato foi minimizado após a construção de uma ala da escola denominada de Anexo, que se tornou de uso exclusivo do Integral. De acordo com o discurso do Professor 07:

Então inicialmente, tivemos toda essa dificuldade em função dessa questão, desse conflito inicial. Então, se buscou várias formas de tentar organizar, de unir, principalmente unir, não tem como se fazer um trabalho com divisões, com grupos totalmente separados dentro de um mesmo espaço de trabalho. Então, o meu maior trabalho era unir, não se podia fazer um trabalho sem união, meu maior trabalho foi conquistar, conquistar, é conversar muito, muita paciência, muito diálogo, sabe, buscando atividades que pudesse aos poucos aproximando, tirando esse convívio que infelizmente é só fazia prejudicar o bom andamento das nossas propostas, foi com muitas dificuldades, mas eu fui conseguindo aos poucos. Isto é, precisou infelizmente separar, se você chegar aqui você os escuta dizendo assim, como se fosse duas escolas, mas não é isso. Eu fui obrigada a fazer isso, porque veja bem, dentro da nossa realidade educacional, nós temos muitos professores acomodados, num sistema que eles acham que devem continuar trabalhando daquela forma tradicional, aí toda inovação, toda proposta nova, que vem dá muito trabalho, isso aí pra muitos, o que puder empurrar com a barriga vão fazendo, infelizmente, encontramos isso. Aí, eu fui obrigada a buscar alguns espaços dentro da escola, e resgatar chamando esses professores pra perto de mim, porque toda engrenagem que envolve o integral, queira ou não queira ela é diferenciada do regular, se diferencia muito, entendeu? Em termos de uma avaliação, em termos de uma discussão, de tudo que envolve é diferente. Então, ficava difícil você poder dialogar, juntos com a participação do regular, então fui obrigada tirar os professores e trazer pra perto de mim e em alguns outros locais, que eles viessem à coordenação e eu pudesse trabalhar de uma forma mais participativa com eles, entendeu? Foi aí que eu fui resgatando um por um. Então, nós não tínhamos esse espaço pronto ainda. O integral, ele funcionava em alguns locais assim apertados dentro da escola, aí eu consegui alguns locais até concluir esse espaço do integral, entendeste, e eu pude arrumar a sala, que eles pudessem ter a própria sala deles, um lugar que pudesse trabalhar com os alunos atendendo os alunos, porque a proposta do integral também é essa dar esse atendimento, individual, participativo com eles, e juntamente também quando há necessidade de conversar com o responsável, e também pra que eles possam desenvolver a hora pedagógica deles (PROFESSOR 07, 2014, grifos nossos).

Diante dos desdobramentos da implementação e cisão da escola, observou-se que houve imperícia por parte do órgão implementador ao lidar com a questão da implantação do Projeto escola de Tempo Integral, no caso da Escola Miriti, pois na esfera das hostilidades poderiam ter sido minimizadas pela SEDUC-PA, se apresentasse maior habilidade em negociar soluções, investindo-se do papel de gerenciador dos conflitos. Infelizmente, ocorreu foi o contrário, sua ação implementadora gerou ainda mais instabilidade política, pelo fator da imprecisão e das indefinições do projeto enquanto política pública. Para Oliveria (2006) o trato com as políticas públicas necessitam de ações negociadas e planejadas coletivamente, pois necessita de:

[...] informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntas que sejam aceitáveis para toda a sociedade, principalmente para as partes envolvidas, levando continuamente ao aprendizado (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

A relação de segregação socioespacial entre os professores ainda se mantém, mesmo após três anos do início do projeto, entretanto, com menor intensidade, tendo em vista que a estratégia da SEDUC-PA centrou-se na proposição de que a cada ano seguinte a implantação as turmas fizessem parte do Projeto gradativamente seriam reduzidas até completamente eliminadas para dar espaço às turmas do Ensino Médio Integral.

Diante de tantos conflitos vivenciados percebe-se que as dúvidas iniciais presentes nos sujeitos permaneceram, levando-nos a questionar: A intencionalidade do órgão central ao implementar o projeto Escola de Tempo Integral foi entendida pelos sujeitos da escola? As dificuldades levantadas inicialmente se materializaram apenas nas condições objetivas de trabalho ou eram a partir de valores e concepções partilhadas anteriormente? Que concepção de educação passou a ser desenvolvida na escola Miriti a partir da chegada do projeto? Quais foram às condições dadas aos sujeitos da escola Miriti para desenvolver o projeto?

3.4 A Infraestrutura da Escola Miriti

A questão da infraestrutura da escola foi um elemento importante para refletirmos em relação ao Projeto sob que condições objetivas e materiais se desenvolvem a proposta, pois os seus elementos estruturais também encaminhou para a compreensão da concepção de escola de tempo integral que vem sendo implantada pela SEDUC-PA.

Assim, constatou-se que a Escola Miriti no ano de 2014 estava constituída pelos seguintes espaços: 30 salas de aulas (13 estão sendo ocupadas pelos alunos do Projeto Escola de Tempo Integral); Sala de diretoria; 02 Salas de professores (01 do Projeto Escola de

Tempo Integral); Laboratório de informática; Laboratório de ciências; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Sala de atendimento individual do aluno (hora pedagógica do professor); Sala de descanso dos alunos do Projeto Escola de Tempo Integral (que se transforma em Sala de multimídia durante a semana e aos sábados transforma-se em sala do projeto preparatório para ENEM das turmas de 3º ano do Projeto Escola de Tempo Integral); 01 Quadra de esportes coberta; 01 Quadra de esportes descoberta; 01 área anexa com Piscina (pertence à escola, mas administrada pela Secretaria de Esporte do Estado); 01 Cozinha; 01 Biblioteca; Banheiros dentro do prédio; Banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria escolar; Refeitório (improvisado); Despensa; Auditório (interditado/desativado); Pátio coberto; 01 sala da Unidade SEDUC na Escola – USE 03. Porém, devemos pensar sobre: Efetivamente, estes espaços estão disponíveis enquanto infraestrutura ao projeto?

3.4.1 Condições matérias de funcionamento do projeto infraestrutura da escola e alimentação

Retomou-se à resolução n. 002/2012-SEDUC-PA ligada aos critérios do processo de ampliação do Projeto Escola de Tempo Integral nas escolas, pois no Artigo 3º, parágrafo único, demarca a proposição de que para participar do projeto a escola deverá apresentar espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral. Se, formos atentar para os espaços físicos da escola a primeira impressão é que não apresenta problemas de natureza de infraestrutura, mas ao apurarmos o olhar investigativo, perceberemos logo que há dificuldades para serem reparadas, para ampliar as comodidades aos sujeitos que fazem o projeto, sobretudo aos alunos.

De fato, a escola em 2012 tinha 171 alunos matriculados no projeto, em 2014 chegou a 255 e quase duplicou nesse ano de 2015 com o número de 385 matrículas para 13 salas de aulas. A Escola Miriti mantém uma média de 29 a 30 alunos por sala, inclusive, é possível perceber que ainda ficam salas ociosas, em maior quantidade no turno da tarde, visto que pela manhã há turmas de outros projetos e níveis que ainda se mantêm na escola. Desta maneira, atende em parte o critério de implantação do projeto na escola, como apontou o professor 02: *“A escola é gigantesca, é até maior que o número de alunos que tem. Tem muitas salas que não são nem utilizadas ficam ociosas, salas ociosas”*. Todos os professores e alunos apontaram para essa mesma direção.

Foi possível observar que, apesar de haver espaço físico para o desenvolvimento do projeto, nem todos estavam compatíveis para o pleno uso do mesmo, os sujeitos revelaram

que a questão da infraestrutura na escola ainda não havia sido plenamente solucionada, como revelou o Professor 06: “*Nós precisamos organizar um espaço de descanso mais apropriado, porque muitos alunos ficam pelas salas nesse período de descanso*”. Abaixo a Figura 24 revela o primeiro Espaço de descanso durante 2012-2013:

Figura 24 — Espaço do Descanso adaptado no momento da implementação 2012-2013



FONTE: COEM, SEDUC-PA, 2014

Apesar de esse quadro ter melhorado, o que pode ser revelado pela Figura 25 problemas com o espaço físico para o descanso dos alunos, porque foram registrados pelos professores e alunos. O número total de colchonetes ainda é insuficiente com aproximadamente 150 para 385 alunos em 2015. Também, faltam recursos humanos para acompanhá-los no período do descanso, e soma-se a readaptação do espaço frente às necessidades de aulas com multimídia e os “aulões” preparatórios para o ENEM aos sábados para alunos do 3º ano. Abaixo a Figura 25 se refere ao Novo Espaço de Descanso a partir de 2014:

Figura 25 — Novo Espaço do Descanso/Sala de Multimídia/Espaço para Aulas do ENEM, 2014-2015



FONTE: COEM, SEDUC-PA, 2014.

Outra questão relevante quanto à infraestrutura que foi suscitado na fala dos entrevistados foi à manutenção desses espaços que não são priorizadas, conforme o prometido pela SEDUC-PA, quando na implantação do Projeto, como afirmou o professor 03: *“Ela não cumpriu foi com nada.”* E, o Professor 06 exclama em conformidade ao colega:

Então é como eu falei ainda pouco, *as nossas salas de aula tem uma condição boa, estão todas refrigeradas, mas* por outro lado, nós precisamos atender esses alunos de tempo integral. *A manutenção do ar quem fez foi à própria escola com os recursos do fundo rotativo*, a diretora fez um esforço muito grande, porque a gente sabe que essa manutenção não é barata, se você observar só aqui, nesse anexo nós temos sete só aqui nesse espaço, e as salas que são mais de vinte. Essa manutenção todinha é da escola. Poderia ser aplicado em outro projeto e acaba aplicando com a manutenção (PROFESSOR 06, 2014, grifos nossos).

Os sujeitos entrevistados ainda relataram que não houve um acompanhamento da proposta por parte da SEDUC-PA, e na medida em que os recursos básicos, materiais foram se escasseando abalaram profundamente as estruturas quanto à permanência e o andamento do projeto, isso ainda no primeiro ano de implantação em razão da infraestrutura e alimentação. Assim, o Professor 03 declarou que foram feitas várias promessas pelo órgão implementador, todavia, não foram cumpridas: *“Primeiro que ela prometeu adequar à escola, na parte de infraestrutura, entre os nossos problemas graves aqui e é infraestrutura e alimentação.”* Nesse sentido, os alunos afirmaram que:

Desde o primeiro ano foi assim, a gente teve problemas, a própria escola teve, porque a escola não teve estrutura suficiente pra suportar o integral porque no primeiro ano, na verdade tinha um banheiro, a gente *não tinha banheiro, não tinha sala apropriada para dormir, nem oficinas, até hoje não tem oficinas* (ALUNO 01, 2014, grifos nossos).

A gente pode citar nas simples coisas, assim, questão pra construir o banheiro que foi um professor, se eu pudesse citar, que se matou pra conseguir a verba chegasse pra construir o banheiro, pode citar? Apesar de essa escola ter melhor estrutura do que outras porque eu conheço escola que esta caindo os pedaços, *não faz nada*, mas ainda temos dificuldades, mas eu continuo aqui por causa dos professores (ALUNO 02, 2014, grifos nossos).

Pegorer (2014, p. 99) tem alertado para as escolas que se propõem a oferta do tempo integral devam ter, no mínimo, “as instalações sanitárias adequadas e funcionando, inclusive com chuveiros, também merecem atenção especial na escola, já que a criança fica o dia inteiro no estabelecimento de ensino”.

No geral, a escola Miriti tem uma aparente boa infraestrutura, quando comparada a outras da rede estadual. Ela possui salas com ar condicionado, sala de descanso, armários individuais para alunos, banheiros bem estruturados com chuveiros, espelhos e bancadas, espaço para jogos de mesa, quadra coberta e com piso emborrachado para a prática de

ginástica olímpica. Mesmo perante o maior aumento da demanda de alunos, os sujeitos professores alertavam para a necessidade de melhor aparelhar os espaços e ampliar os elementos ofertados, pois ainda há muito a ser construído para se chegar ao ideal de atendimento aos alunos. Segundo o Professor 05:

Número de alunos e salas de aula sim, mas espaço físico no geral, no sentido, pra eles terem sala de descanso..., olha *no primeiro ano funcionou sem esse anexo*. Depois, foi àquela luta, aquela briga toda, pra que nós conseguíssemos pra que nós tivéssemos um espaço pra coordenação, um espaço de aula, pra que eles tivessem essa sala de aula, de descanso, *ai foi feito a sala, mas em si cadê a estrutura?* De realmente preparar o ambiente para o aluno. Cadê uma sala de jogos pra esse menino? *Não tem. É só sala de aula, aula* (PROFESSOR 05, grifos nossos).

Esse exposto mostra que a escola de tempo integral Miriti tem se resumido a sala de aula, e só aula. Para o Professor 01 que acompanhou de perto a SEDUC-PA no momento do levantamento realizado enquanto avaliação da Secretaria e apontou para alguns cuidados que o órgão implementador deveria cuidar de instalar na escola para o funcionamento mais adequado do Projeto Escola de Tempo Integral:

Eles prometeram uma infraestrutura de qualidade, o que acreditei quando começou a conversa de escola de tempo integral e escola e uma educação de tempo integral aqui eu fui chamado pra verificar o espaço, o que estava faltando, o que eu achava que deveria ter, então, nos viemos se as salas, eu disse olha acho que deve ser metade muro metade de vidro, pra quem estar de fora vê o que acontece dentro e pra quem de dentro saber o que está acontecendo fora. Porque se for totalmente fechado a gente passa aqui se tiver um inspetor, não sabe o que esta acontecendo, de repente está tendo uma briga, ou os alunos está lá numa relação muito íntima, porque as salas estão fechadas e a gente acha que esta tendo aula, como já aconteceu. Olha deve ter tantos banheiros, deve ter um banheiro coletivo, quantos alunos vão ser? Femininos e masculinos deve ter tantos monitores para acompanhar esses alunos na hora que eles estiverem no banheiro, pra que não acontecer nada. Porque isso é da responsabilidade da escola se acontecer alguma coisa (PROFESSOR 01, 2014).

O Professor 01 informou-nos acerca de problemas de infraestrutura, mas também registrou a falta de recursos humanos para tarefas de monitoria dos espaços de permanência dos alunos. Assim, na busca de soluções aos problemas de infraestrutura vivenciados no cotidiano da escola, os professores redimensionaram os recursos do Programa Ensino Médio Inovador — ProEMI, do governo federal, para atender as demandas da escola. Como assinalou o Professor 03:

As salas de aulas existem, mas faltam às condições materiais, precisam ser melhoradas aqui. Então, olha, por exemplo, os banheiros. Pra ter uma escola de tempo integral você tem que ter uma estrutura mínima, banheiros, tem que ter banheiros com vasos sanitários e banheiros para as pessoas tomarem banho, adequadamente, como nós conseguimos fazer? Através do Ministério da Educação de novo, através do ensino médio inovador. Tu entendeste? Porque *o Estado não ofereceu absolutamente nada de estrutura para que essa escola possa funcionar*

como escola em tempo integral. Entendeu? Ainda, não há nada (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

Além dos espaços já mencionados, a cozinha também apresenta um sério problema na estrutura da escola, como falta de espaço, panelas, bandejões e utensílios em geral, os que têm são na maioria doações dos funcionários, confirmado pelo Professor 07: *“Nós estamos precisando dos bandejões que a secretaria nos prometeu, mas ainda não recebemos, para organizar a alimentação deles”*. Isso também foi ratificado pelo Professor 06:

Um dos únicos problemas também, um dos problemas que não deixa de ser muito sério, é o espaço físico onde funciona o nosso refeitório, é muito pequeno, ele não foi estruturado e preparado pra dá o suporte ao número de alunos que nós temos hoje. Nele não houve uma reforma em nada, ele continua o mesmo, muito pequeno, ali nós trabalhamos a alimentação dos alunos, mas sem as condições necessárias. Entendeste? (PROFESSOR 06, 2014).

Apesar de o Professor 06 se referir para o problema do tamanho do refeitório, como um dos poucos problemas com a infraestrutura, reconhece que faltam equipamentos para melhor estruturá-lo e ressalta problemas com a alimentação dos estudantes é constante, uma constante, testemunhada pelo Professor 02:

Na minha escola, por conta que várias vezes não temos merenda, não tem alimentação, ele vai embora meio dia, no horário da tarde não tem. Outros momentos estão diretamente relacionado a questão de que um horário quando a alimentação tá complicada é impossível a gente ficar com o menino até quatro horas, quinze para as cinco, a gente percebe que *eles precisam ir embora, porque não tem, não tem. Tem momentos que não tem. Agora melhorou, mas não melhorou por conta do Estado da SEDUC-PA, enquanto Secretaria. Os professores, gestora que estão tirando dinheiro do bolso pra juntar comprar diretamente o tempero pra melhorar a qualidade da alimentação, é isso.* Uma vez foi feito um projeto bom com parcerias do professor que é do tempo integral que mora pertinho da escola e ele conseguiu articular com empresários locais ali a questão de uma alimentação quando faltar alguma coisa vai lá com o comerciante ele manda um negócio de um tempero, e também, uma vez foi com um grupo da CEASA que sempre quando podem eles mandam uma sobra daquilo que não é vendido, não que esteja estragado, mas aquilo que não é vendido, não vai ser aproveitado comercialmente, ai eles mandam para os alunos (PROFESSOR 02, 2014, grifos nossos).

Contraditoriamente, o órgão que deveria solucionar a questão, a Secretaria de Educação, reconhece a situação como afirma a COEM/SEDUC (2013), ao emitir uma avaliação técnica sobre a questão, mas não apresenta definitivamente uma solução.

Quanto à alimentação: A alimentação é o grande problema segundo relatos, pois é entregue em pouca quantidade e de forma descasada. A técnica vai semanalmente à Ceasa pedir verduras, legumes entre outros para melhorar a qualidade do almoço, mas existem *muitos alunos que preferem levar quentinha de casa* (COEM/SEDUC, 2013).

Nesse sentido, trata-se de um caso, primeiramente, de indignação que exige mobilização e denúncias da sociedade à ação e condução e à intervenção direta do Ministério Público, da justiça, exigir do Estado, pois se trata de restringir direito fundante para que não venha a ser uma constante marcada pelo descaso e pelo descumprimento dos princípios que regem os direitos humanos, a dignidade humana.

Além disso, cabe ao Estado zelar pelo bem estar de crianças e adolescentes, que, aliás, estão se alimentando, precariamente, sobre a guarda do Estado diariamente por mais de nove horas diárias, assim, visto que, segundo o projeto: *“A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos (manhã e tarde) com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas”*, como amarra a resolução normativa n. 002/2012, que institui e implementa o Projeto Escola de Tempo Integral no Estado do Pará. Segundo o Pai de Aluno 01, a alimentação, constantemente, tem faltado e quando tem é:

É ruim, é ruim, eles fazem de qualquer jeito. Acho que eles tinham de colocar no mínimo pra esse projeto dar certo aqui no (Escola Miriti) ele está se arrastando, pelo que eu vejo é um projeto que se arrasta. Eles tinham que dar pelo menos qualidade de alimentação pelo menos pro aluno se interessar. Que a minha filha, essa que está no integral é uma, ela sai ela sai todo dia pro almoço. A diretora acha ruim, mais eu disse que ela não vai mais comer essa comida, quando ela come às vezes está até mal cozida já deu dor de barriga nela, ela estava com problema de intestino por causa da alimentação (PAI DE ALUNO 01, 2014, grifos nossos).

Sobre esta repercussão, questionamo-nos quais são as grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos e os mesmos foram unânimes em responder: a alimentação. Para o Aluno 01: *“Grande mesmo? Almoço. É a questão da alimentação, é péssima, é péssima”*. O aluno 02 afirmou que: *“Já foi feito abaixo assinado e nada se resolve”*. E assim, o aluno 03 complementou: *“E não é culpa das nossas copeira lá, o problema e o governo”*.

Abaixo é possível observar na Figura 26 o espaço da cozinha e na Figura 27 o espaço improvisado do refeitório:

Figura 26 — Cozinha

FONTE: COEM, SEDUC-PA, 2014.

O refeitório foi adaptado com as carteiras e mesas das salas de aulas por falta das mesas e cadeiras próprias para este espaço.

Figura 27 — Refeitório

FONTE: COEM, SEDUC-PA, 2014

Segundo os professores na escola Miriti, o projeto tem se arrastado, e na rede já é possível observar outras escolas que desistiram da proposta, principalmente, por estar em falta o mínimo para o funcionamento do Projeto, como explicou o Professor 04:

No nordeste, em Recife, o negócio está muito mais avançado porque lá tem mais de 200 *escolas de tempo integral*, aqui nós começamos com dez e já fecharam seis. Acho que falta muita coisa aqui no Pará..., falta olhar pra isso de forma séria, por exemplo, aqui nós *temos uma dificuldade que é básica de uma escola de tempo integral que é a alimentação*. Sem alimentação você não consegue fazer nada, a gente tem que pensar no mínimo. Qual é o mínimo? Nós temos que ter uma *educação de qualidade para manter esse aluno aqui de manhã e de tarde, a partir daí podemos pensar em outras coisas* (PROFESSOR 04, grifos nossos).

A afirmativa é confirmada também pelos alunos que inclusive, um dos entrevistados, ratifica que o auge da evidência de precarização da proposta foi a partir do momento que começou a faltar alimentação, fato que levou a direção a reunir com a comunidade escolar para decidir os rumos de permanência ou não no Projeto, como indica o Aluno 03 (2015): *“Chegou quase acabar. A diretora chegou a reunir, mas aí continuamos”*. Há professores que disseram que, entre os anos de 2012 a 2014, ocorreu a redução do número de alunos da escola, pois nem os alunos do fundamental queriam ficar na escola, a exemplo do que expõe o Professor 02: *“Inclusive reduziu, reduziu no conjunto o número de alunos na escola. Porque..., muitos alunos não fizeram, não lá no fundamental que é regular não teve matrículas. O aluno não quis se matricular”*. Entre as principais razões do aluno não se matricular tem sido as dificuldades enfrentadas com a infraestrutura e alimentação, confirmado pelo Pai de Aluno 01:

Esse projeto pra ficar integral é o suporte dos alunos porque o governo... Não sei se repassa, se repassa a quem administra, administra mal aí a alimentação deles é péssima e muitas das vezes como eu olho, eu tenho duas filhas aqui estudando uma já está saindo do fundamental e entrando no médio, só que ela está falando que ela não vai querer ingressar no integral porque é ruim (PAI DE ALUNO 01, 2015).

De tal forma que se insistiu para acarear as possíveis razões que estariam influenciando em uma avaliação negativa do projeto, com a seguinte questão: Quando diz que é ruim, especificamente por causa de que? E a resposta obtida ratifica a declaração de um coletivo de sujeitos:

Estrutura. Estrutura, não dá suporte pros alunos ficarem no colégio (PAI DE ALUNO 01, 2015).

Problema, eu acho da infraestrutura a gente ainda dá um jeito, mas alimentação é demais, eles questionam muito, é muito complicado (PROFESSOR 05).

Para Pegorer (2014) a alimentação escolar tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, desta forma destaca que é essencial uma alimentação de qualidade, que seja saborosa e também nutritiva. Isso faz parte de um processo de educação alimentar. Quando diz que:

A alimentação escolar é um dos aspectos muito importantes nesse processo de implantação da educação integral, a criança fica na escola o dia todo e precisa ter acesso a uma alimentação de qualidade com, pelo menos, três refeições diárias, começando pelo café da manhã reforçado (PEGORER, 2014, p. 88).

Para melhorar a qualidade nutricional da alimentação escolar os professores têm realizado coletas com recursos financeiros próprios no sentido de comprar verduras e temperos que faltam, constantemente:

Alimentação é essencial dentro de uma escola que funcione em tempo integral. Pra tu teres uma ideia por mês a gente tem que gastar, eu e um conjunto de professores, a gente gasta em torno de oitocentos reais pra comprar os temperos e complementos que a SEDUC não tem como passar. *A gente gasta entre setecentos e oitocentos reais em média, entendeu tem que comprar os temperos*, porque senão os alunos não ficam aqui. Porque, o aluno não vai querer comer uma comida ruim (PROFESSOR 03, 2015).

Esse estado de precarização também foi confirmado pelo professor 06, que ratifica a necessidade urgente por melhorar:

A questão da alimentação precisa ser melhorada aqui na escola, a Secretaria de Educação ela manda o básico pra cá, vamos dizer assim, o frango, a carne, o arroz, o feijão, só que a parte assim dos legumes, dos temperos, ela não manda entendeu. Então já são os professores, a direção, a coordenação que se mobiliza, nós nos mobilizamos, fazemos coletas entendeu que é pra justamente comprar esse material que necessita (PROFESSOR 06).

De tal forma que não muito distante a realidade da rede estadual era servir merenda escolar, são ranços que ainda contribuem, as cozinheiras precisam se adequar a essa nova realidade e, ainda mais, na Escola Miriti que a equipe tem que servir ao ensino regular que não faz parte do ensino integral e ao Projeto Escola de Tempo Integral.

Segundo Pegorer (2014), a educação escolar não deve se constituir apenas no fato de servir uma refeição a mais. A educação integral considera a alimentação escolar dentro de uma visão que ultrapassa o conceito reduzido de simples merenda. É muito mais que isso, tendo consciência de que a alimentação é fundamental ao ser humano, para a saúde do corpo e para ter energia em realizar as atividades rotineiras.

Corroborar-se com Paro (2011, p. 33) quanto à importância da estrutura e da organização escolar para o bom funcionamento da proposta pedagógica ao se ratificar sentido à concepção de educação e de escola que se quer com a proposta educativa de formação humana, pois é uma preocupação muito antiga, que atravessou a história da educação escolar ao longo de séculos, ainda bastante pertinente, que vem tangenciada pela concepção de educação a ser alcançada.

Entre os mais recentes, a história das experiências inovadoras e revolucionárias no século XX é prodiga na defesa e na adoção de estruturas organizacionais das instituições educativas que sejam coerentes com o tipo de educação preconizada, enfatizando a importância de tais estruturas para o êxito da educação que se propõe. Somente para citar alguns exemplos, desde Makarenko (2005), e Pistrak (1981), nos inícios do século passado, passando por Korczak (1997), ainda na primeira metade do século, e por Freinet (1996, 1998) em meados do século, até chegar a Escola da Ponte (CANÁRIO, 2004; PACHECO, 2008, 2009) em nossos dias, todas as experiências testemunham a importância da organização e da estrutura da instituição escolar no desenvolvimento de suas práticas educativas (PARO, 2011, p. 33).

Em síntese, o que se observou na Escola Miriti é o descaso com uma questão central visto que em um projeto de tempo integral os alunos não podem ser liberados mais cedo do horário previsto para o término das atividades pedagógicas ou não estão se matriculando no projeto pela falta de infraestrutura básica: a alimentação, por exemplo, coloca em cheque a proposta de formação integral almejada pela SEDUC-PA, pois não se faz Educação apenas com boa vontade, sem financiamento, sem infraestrutura mínima não haverá “revolução curricular” que possa dar jeito na educação pública, sobretudo, torna-se uma incoerência quando se fala de um Projeto de Escola de Tempo Integral, que visa a Educação integral, não ter o básico, quando deveria ser referência.

3.5 O Conceito

Atribui-se ao *conceito* a percepção dos sujeitos sobre o tema, o sentido que se revela enquanto contexto histórico da condição social humana, porque se tratam de uma possível e relativa apreciação sobre o valor dado a Educação pública de tempo integral, e a formação humana integral, na perspectiva de uma concepção contemporânea de educação integral na escola pública. O que se deseja é alargar a compreensão do conceito de Educação integral e de escola que busca a educação integral como pressuposto formativo no sentido mais radical. Coelho (2014) nos chama atenção para a existência de múltiplas experiências e concepções:

As experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil se fundamentam em diferentes concepções de educação integral, podendo ser elas sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas. Podemos considerar, de modo geral, que a concepção de educação em tempo integral sócio-histórica destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral na perspectiva contemporânea apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. (COELHO *et al.* 2014, p. 48).

Na mesma direção há um conjunto de pesquisas ligadas ao tema. A busca para melhor compreender sobre as concepções de escola de tempo integral, nos permitiu acesso aos estudos de Cavalieri (2002; 2007) e Coelho (2002; 2014) que agregam um amplo conhecimento de causa advindo de estudos e pesquisas anteriores sobre as concepções de escola de tempo integral predominantes em programas e projetos de perspectiva contemporânea. Aliás, identificaram por todas as regiões do país, concepções variadas, mas verificaram a presença de pelo menos quatro, as mais comuns, são elas: *A visão de cunho assistencialista; A visão autoritária; A visão democrática e A visão multissetorial.*

Assim, podem ser vistas como grandes categorias empíricas para melhor compreensão das concepções que afloram no Brasil, como afirma Cavalieri (2007):

No conjunto, ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projeto em desenvolvimento no Brasil. *A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. Outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERI, 2007, p. 1028-1029, grifos nossos).*

Nessa direção, os apontamentos também nos permitem a ratificar a existência dessas concepções, inclusive em alguns casos estão diluídas e complexamente misturadas, como também nos orientam as pesquisadoras. De tal forma que se corrobora com o ideal de escola que apresenta a concepção democrática de formação do sujeito, pois:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, **o tempo integral** pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de (CAVALIERE, 2007, p. 1022, grifos do autor).

Assim, buscou-se revelar a concepção dos sujeitos da Escola Miriti sobre o conceito de educação Integral e a aproximação entre o conceito e as práticas que estão efetivadas no projeto escola de tempo integral da SEDUC-PA, em que as percepções desses sujeitos são componentes derivados das múltiplas condições da própria existência humana na sociedade ao qual fazem parte e por ela revelam-se tipos de sujeitos, de sociedade e de mundo.

3.5.1 A concepção de Educação Integral apresentada no Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA na Escola Miriti

Ao suscitar o entendimento sobre o conceito de educação integral e escola em tempo integral permitiu-se a provocação do contexto e da condição social ao qual foram estabelecidas essas relações humanas, para além do espaço escolar, pois se sabe que não há uma definição própria, específica sobre, e nem aqui há pretensão de criá-la, mas para dialogar com as declarações dos sujeitos da pesquisa, necessitou-se partir de uma compreensão mais ampliada de educação e de escola.

Nesse sentido, corroboramos com Cavalieri (2009, p. 49-50) visto que “da mesma forma, a construção de uma concepção de educação integral na escola, partiria da conscientização, explicitação e reflexão crítica ligada à complexidade de seu papel social”, que nesse estudo de caso específico vem revelar a ideia sobre o Projeto Escola de tempo Integral e sobre a *educação integral*, para os sujeitos da escola Miriti, compreendendo que há distinções sobre ambas.

Segundo Cavalieri (2009, p. 50), “partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais”. Assim, entendemos que a Escola e(m) Tempo integral, pode ser uma condição possível à formação humana, que perpassa pelo ambiente escolar, mas não se limita a ele, pois o que se busca é suscitar o sentido de transformação social, consolidar elementos que o transforme em um ser pleno de possibilidades para o exercício da cidadania. Ratifica-se a percepção de Educação integral enquanto condição que permite a plenitude da formação humana, a emancipação para a liberdade política e social do ser humano e a Escola e(m) Tempo Integral pode ser o espaço educativo em que se abrem as

possibilidades de trabalhar e potencializar as mais diversas dimensões humanas, ao qualificar o tempo de permanência dos sujeitos ratifica-se como instituição que exerce função educadora central, mas reconhece que a formação integral não se limita a ela.

Buscou-se pensar a escola de tempo integral, como espaço de formação humana de sentido ampliado, na perspectiva da possível constituição do sujeito pleno, fraterno e cidadão, pois visa à efetividade da educação integral. Nesse sentido, Coelho (2002), orienta que:

Nesse sentido, a “escola de tempo integral, que busca uma educação integral” proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários, comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações, que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. Atividades culturais, trazendo a cultura erudita, mais enfatizando a popular e a local; atividades de saúde, que previnam, discutam, e não apenas curem; atividades que envolvam o mundo do trabalho e suas produções; atividades de lazer, de esportes variados... Enfim, que “façam parte da vida, do cotidiano daqueles que a frequentam: que sejam, portanto, dinâmica de construção da cidadania para todos os que se inserem em seu espaço. Inclusive, seus profissionais da educação” (COELHO, 2002, p. 144-145).

Assim, refletir sobre a concepção de escola de tempo integral que, referendada pelo social, seja capaz de alargar a dimensão humana, mas que também seja espaço que não esteja isolada das condições e contradições sociais, com esse olhar investigativo procuramos dialogar com as possíveis definições dadas pelos sujeitos da Escola Estadual de Tempo Integral Miriti.

Para além das declarações dos sujeitos na escola de tempo integral Miriti, outro recurso importante para a captura da compreensão de concepção que esses sujeitos apresentaram enquanto concepção do Projeto Escola de Tempo Integral foi disponibilizada com a elaboração de uma carta convite a matrícula, com destino aos pais de alunos, responsáveis e demais interessados, em dezembro de 2014, trata-se de uma espécie de documento síntese, que apresenta a proposta da escola para o ano letivo de 2015, e também ressalta as principais atividades e a concepção da equipe escolar da proposta, visto que explicitou os apontamentos o que se pretendia com o tempo integral da escola Miriti. Nela destacam-se dois pontos, que serve de orientação na direção da concepção da escola:

Uma boa decisão pode garantir um excelente futuro: Foi pensando no sucesso da juventude através da educação que em 2012 a Escola Miriti tomou a decisão ousada e acertada de implantar o Ensino Médio Integral cujos resultados são excelentes, porque aprovamos 100% dos alunos do terceiro ano que fizeram vestibular da UNAMA, e ainda conseguimos o 1º lugar em Fonoaudiologia. Estamos aguardando um excelente resultado nos vestibulares da UEPA, UFPA, IFPA e UFRA. Esse sucesso deve-se ao fato de que a escola decidiu implantar o Ensino de Tempo Integral voltado à preparação de alto nível para o ENEM, desde a primeira série do Ensino Médio. [...] O Ensino Integral da Escola Miriti é a melhor

proposta de educação: *atividades dinâmicas e criativas, permanência maior do aluno na escola, que afasta da violência e o torna cidadão, e assegura a aprovação nos vestibulares* (ESCOLA MIRITI, 2014, grifos nossos).

Em um primeiro momento o documento sugere a compreensão de que o aumento da permanência dos alunos em atividades de ensino desenvolvidas pela escola visa assegurar a *preparação de alto nível para o ENEM*, se traçássemos um paralelo comparativo com as visões e os apontamentos sugeridos por Cavalieri (2007) sobre a concepção de escola de tempo integral, em parte poderíamos aproximar de uma *visão democrática*, porque estimula a permanência do aluno por mais tempo na escola no sentido que o desenvolvimento e o aprofundamento dos conhecimentos escolares, aliados a efetividade do espírito crítico e em meio às vivências democráticas contribuiriam para estimular um sujeito autônomo.

No entanto, o objetivo da proposta presente no documento da Escola Miriti, aponta para o aprofundamento dos conhecimentos, com desenvolvimento de *atividades dinâmicas e criativas*, mas tem a aprovação nos vestibulares como o centro de sua proposição educativa, e não necessariamente, o desenvolvimento do espírito crítico e as vivências democráticas que elevariam ao sujeito a uma condição política mais autônoma, a efetividade emancipatória do sujeito.

Além do mais, o documento também indica que o maior tempo de permanência do aluno na escola vem com a prioridade de assegurar-lhe o afastamento da violência, e, conseqüentemente, tornar-lhe cidadão. Nesse sentido, concorda-se que a escola é o espaço que deve sempre está à disposição de formar o cidadão, deve ser um ambiente que promova a paz, o respeito ao próximo, e o combate a toda e a qualquer forma de excitação à violência, a discriminação e ao preconceito. Todavia, o simples aumento do tempo de permanência do sujeito na escola, necessariamente, não é garantia de tornar-lhe cidadão, porém a efetiva qualificação pedagógica desse tempo de permanência, em meio à construção de ações de cidadania, somando a condição de instigar-lhe um estado permanente de espírito cidadão, e conseqüentemente, elevar o sujeito a ter durante esse tempo maior na escola a formação à cidadania. Só a permanência em um ambiente que estimule a cidadania será capaz de construir o sujeito cidadão. Não se quer ratificar com isso, a condição de ser a escola a única instituição com esse papel social, capaz de promover a construção do cidadão, mas é papel da escola cidadã proporcionar a efetividade da educação.

No caso da Escola Miriti, ao aproximar a ideia de tempo de permanência com o afastamento da violência, está sugerindo a escola não como espaço de construir e efetivar o saber, mas o espaço da seguridade social, ao retirar o aluno do meio de violência e inseri-lo

em um ambiente de paz. Essa visão se aproxima mais daquilo que Cavaliere, atribuiu o sentido de concepção de escola de tempo integral de visão *autoritária*, em que “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência” (CAVALIERI, 2007, p. 1029).

Os sujeitos da escola também abordam essa visão presente no texto do documento síntese, que foi encaminhado pela gestão da escola aos pais e responsáveis, por exemplo, o Professor 02, afirma que é função da escola: “[...] *pensar no social tirar da rua esses meninos dá uma boa alimentação, um futuro melhor*”. Portanto, como também aponta a declaração do Pai de Aluno 01: “*É, mas eu trabalho e elas ficam aqui*”. Nesse sentido, fomos procurar outros elementos que pudessem nos remeter uma melhor aproximação de possíveis conceitos, definições e concepções desses sujeitos sobre o tema.

Compreendemos que a definição é resultado de um modo de pensar e ver o mundo estabeleceram sentidos com o fazer cotidiano da escola. Sobre o conceito de escola em tempo Integral e educação integral. Entre os entrevistados há uma dissonância de compreensão entre eles, o fato é que a maioria dos sujeitos entrevistados não conseguiu definir, e nem distinguir o vem a ser escola de tempo integral, e a educação integral.

Para o Professor 01, a “*educação integral, ou escola de tempo integral, sinceramente, eu não entendi, não seria o mesmo*”. É o que pensa o Professor 02: “*Eu não sei te dizer a diferença de educação integral e escola de tempo integral, sei que tem*”. Ou ainda, o Professor 05: “*Escola de tempo integral, Educação em tempo integral e educação integral*”, após alguns instantes em silêncio continua a fala “*tu tá me enrolando, me enrolando no bom sentido, de eu tentar dizer*”. Esse conjunto de declarações a respeito do conceito revela que não há clareza conceitual, entre os sujeitos entrevistados.

Mas também, foi possível registrar as definições levantadas pelos sujeitos classificando ambas como formas homogêneas, em se tratando da definição de Educação e(m) tempo integral, e de educação integral, como foi declarado pelo Professor 06, “*Educação integral e educação de tempo integral são sinônimas, mas escola de tempo integral não*”, mas também, não arriscou uma possível definição.

Dessa forma, são entendimentos que revelam projetos diferentes de educação, de acordo com Coelho *et al.* (2014, p. 49) “por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral”.

Entre aqueles os que estabeleceram, possíveis proposições percebeu-se uma forte delimitação com a dimensão tempo ampliado de permanência do aluno na escola, e revelam que o ensino equivale à educação integral, como foi o caso do Professor 03: *“É que você tem aqui o ensino integral na escola e(m) tempo integral, que você fica de manhã até a tarde com os alunos.”* Na mesma direção outros professores levantaram proposições parecidas, como foi o caso do Professor 04: *“Educação de tempo integral ou em tempo integral, eu vejo como um aumento do tempo que o aluno permanece na escola, numa tentativa de que com esse aumento de tempo melhora-se a qualidade do ensino é o que eu vejo”*.

Entretanto, Gadotti (2009, p. 40) alertava que “educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas”. Apesar de serem conceitos distintos, pode se concluir que o ser humano se desenvolve com ou sem a escola, mas não da mesma forma e nem com as mesmas condições, pois existe uma dimensão, um princípio orientador, que para muitos jovens, tem sido a única dimensão de agregar oportunidades formativas para além do espaço familiar. Reconhecemos que ampliar puramente o tempo escolar com várias atividades pontuais na escola é oferecer escolarização fragmentada, e esse tipo de formação não vale a pena e deve ser combatido. Corroboramos com Coelho (2002), que o tempo deve ser qualitativo, aquele agrega, articulada e intencionalmente, a formação por meio de um fazer pedagógico em que a permanência na escola pode ser decisiva.

Maurício (2009, p. 55) acredita que “a integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dão conjuntamente”, e assim, admite-se a importância que a escola tem numa sociedade marcada desigualdades socioespaciais:

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se comparáramos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em variados espaços e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagem e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Outra concepção pertinente à análise foi dada pelo Professor 07, que apontou uma possível educação mais completa e democrática se a partir do conceito de Escola de Tempo integral desenvolve-se a interdisciplinaridade, de forma planejada e intencional: “Ela é de tempo integral a educação voltada através da sua interdisciplinaridade de forma integral.” Contudo, ao aprofundar a questão revelou também uma concepção de escola de tempo integral assistencialista e autoritária:

A escola de tempo integral, com a proposta de dar uma educação mais completa, né os professores mais bem preparados, mais bem estruturados na formação, oferta de dia todo do aluno, e as escola de tempo integral com alimentação adequada que o aluno vai ter almoço, e os pais sabendo que o aluno vai está ali naquela escola no momento que ele estiver trabalhando, porque ele sabe que o filho dele vai está ali do que vê o filho dele que sai e vai embora meio dia e a atarde vai jogar bola no meio da rua, ou pegar os colegas e sumir. Então, isso tudo, toda essa questão ela foi um chamativo, vamos dizer assim, pra escola. Eu acredito que diante desse objetivo é que surgiu realmente o projeto de tempo integral, pra manter esse aluno mais tempo e poder dar uma formação mais completa a ele (PROFESSOR 07, 2014).

Por outro lado, também se acrescenta a ideia, o entendimento de se manter na escola por mais tempo, de *formação mais completa*, tem sido traduzido por mais aulas, mais conteúdos, e com professores mais preparados. Segundo o Professor 06, a escola tem um foco, **“O foco maior é no conteúdo”**. Nesse sentido, reside uma grande preocupação, pois, vem ratificar uma nova roupagem ao pela via tradicional conteudista, bastante conhecido como, *Educação Bancária*, na percepção mais alargada dada ao termo freiriano, e assim, definido por Freire (1970), como:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1970, p. 33).

Nessa direção o professor 03 declara que:

A redação é a combinação de duas coisas, uma é a técnica e outro conteúdo, a técnica são os professores de língua portuguesa com conteúdo e técnicas se misturam num trabalho que nos fazemos que seja um dos mais belos que nós temos aqui que é exatamente um trabalho interdisciplinar de produção textual que envolve filosofia e língua portuguesa, onde nos ensinamos pro aluno que chega aqui no primeiro ano como fazer uma redação. Eu vou e explico pra ele quais são os nortes que devem é direcionar a redação ponho os argumentos no lado do quadro, né? Todos os argumentos que o professor de português esta ali ao lado e nos vamos montar juntos, eu e o professor pegar, olha é assim que a gente monta os argumentos, é assim que vocês devem fazer na prova do ENEM. Se feito antes da primeira avaliação, da segunda e da terceira, tu entendeste? (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

Certamente, discutir os pressupostos da proposta, a busca da eficácia do ensino, trata-se de uma questão que requer maior investigação e análise do método, provavelmente, requereria o aprofundamento de teorias e o pensamento educativo, mas esse não é propriamente o caminho que se quer com essa pesquisa, posto que Burrhus Frederic

Skinner⁵³, nos anos 1950-1960, apontava para essa direção, revigoramento do *método transmissivo de ensino instrucionista*, que foi mais bem elaborado por Skinner com a *instrução programada*. Segue abaixo a Figura 28, com a ilustração do Método transmissivo de ensino, a boca representaria a ação do Professor em proferir as instruções e as orelhas os alunos em receber as informações proferidas, para um fim específico:

Figura 28 — Charge do método transmissivo de ensino



FONTE: HARPER, Babette *et al.*, 1980, p. 48.

Assim, o que pensam os alunos sobre esse processo. Que concepção de escola de tempo integral está sendo desenvolvida e o qual o imaginário deles sobre esse tipo de escola? Fomos escutar os alunos acerca da questão da concepção da escola, do projeto de escola de tempo integral, a maior parte dos entrevistados não possui clareza do tema, ao ponto de dar uma definição do seria uma escola de tempo integral, ou mesmo o que se pretendia na escola deles com o projeto, mas uma declaração foi bastante reveladora:

No caso, escola de tempo integral seria o seguinte, de manhã a aula, a tarde seria um curso de alguma coisa praticando um esporte e tudo mais, o certo deveria ser isso, né? A escola de tempo integral o aluno passaria o dia todo, mas no caso não *só estudando*, sim, digamos de manhã, como falei estudava, mas a tarde tinha um esporte, alguma coisa, *se o aluno ficasse o dia todo estudando, muita pessoa desistia, né, por que hoje em dia é cansativo* (ALUNO 01, 2014, grifos nossos).

A percepção revelada pelo Professor 03 sobre educação integral é dissonante entre todos os sujeitos entrevistados, pois concorda que há uma distinção entre escola e(m) tempo e

⁵³ Burrhus Frederic Skinner, em 1950, propôs sua máquina de ensinar, baseada na instrução programada. Em consequência das demandas de acolhimento individual aos aprendizes, frente à necessidade de resolver impasses, propõe como superação o método. “A instrução programada consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa ou, o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino”. (VALENTE, 1993, p. 4).

educação integral, mas reduz a condição transformadora do espaço escolar educação integral abrange dimensões enquanto o que revela uma dimensão restritiva ao ensino de conteúdos. Para o Professor 03 a escola e(m) tempo integral: *“É o que tem aqui o ensino integral na escola e(m) tempo integral, que você fica de manhã até à tarde com os alunos”*. Observamos que por essa percepção, o que marca a educação e(m) tempo integral é a possibilidade de ofertar o ensino conjugado com a ampliação do tempo de permanência no espaço escolar.

O conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico, e não apenas o cumprimento da carga horária. Nesse sentido, a importância de conhecer e reconhece a existência de diferenças entre Educação Integral e Escola de tempo integral, mas ratifica ter visão negativa sobre a possibilidade transformadora da escola com a promoção da educação integral: *“Vou te dizer bem claro, a educação integral para o ser humano dentro de uma escola é uma utopia, [...]. Porque há dimensões que a escola não consegue abarcar, nenhuma, mesmo essa aqui que é considerada já um modelo que trabalha”*.

Então, aqui é o seguinte, não adianta mais com a banalização da violência os discursos acadêmicos estão falidos. A única possibilidade que nos temos de educar essa nossa sociedade que esta bastante violenta é pelo sentimento pela emoção. Com o sofrimento do outro, tu entendeu? Com relatos e experiências porque que nessa escola você tem uma concepção de escola integral. Porque o sentimento ele é importante, o educar pelo sentimento ele é importante (PROFESSOR 03).

De tal forma que, esse conjunto de apontamentos, entre os entrevistados foram passíveis de evidenciar particularidades, e confirmar que não há homogeneidade, quanto à concepção, a forma, a base conceitual e a materialização prática da proposta; Sabe-se que a falta de conhecimento sobre a proposta negam-lhes outras possibilidades.

Percebe-se a dificuldade dos entrevistados em revelar um conceito básico sobre educação integral e/ou de tempo integral, certamente pela falta de uma formação para dar conta de um projeto de tamanha importância. Sujeitos professores que não vivenciaram em sua formação esse conceito, que nas suas práticas profissionais nunca se depararam com esse tipo de experiência, precisavam ser preparados para tal enfrentamento. Cursos de formação sobre o currículo, a metodologia, as atividades integradoras, o projeto pedagógico que fundamentassem suas ações, seriam de extrema importância para que estes educadores pudessem assumir com mais segurança, propriedade e conhecimento a efetividade de uma escola com esse propósito.

Deste modo, entre os sujeitos entrevistados foi possível constatar dificuldades em suscitar o que seria definir enquanto dimensão conceitual formativa, especialmente, quando

questionados em torno do conceito de escola de tempo integral, e de educação integral, de que forma estavam implementando a proposta, e se de fato eram esses os objetivos. É fato que a proposição de que não existe um único conceito em torno da questão subjaz que a forma como os sujeitos ver o mundo e concebe a educação foram determinantes nas respostas para levantar proposições no sentido de definir o projeto de escola de tempo integral e o projeto de formação integral.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma *escola de dupla jornada*, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o *tempo integral*, fazemo-lo, a partir também de uma concepção de *educação* que se fundamenta na *formação integral* do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerçam em atividades variadas, incluindo esporte, cultura, trabalho, artes em geral; que experiênciam metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Coaduna-se com entendimento e sentido dado por Coelho (2002), quanto à educação e a formação humana integral, pois avança para além da ampliação do tempo escolar, ratificando uma concepção, crítico-emancipadora, que orienta a instituição escolar para necessidade de responder as demandas daqueles que para ela convergem o trabalho cotidiano, diretores, trabalhadores da educação e alunos, por meio de reflexões e de ações que fundamentam um círculo integrado e contínuo. Sobre essa perspectiva, Pegorer (2014) considera que sem esses ingredientes, a possibilidade de mudança torna-se mera rotina, que é neutralizada pela falta de ações transformadoras.

Para Cavaliere (2002), mesmo em uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa no mínimo, de um tipo de escola em que ocorram vivências reflexivas, no sentido *deweyano* do termo. O pensamento de Dewey e a corrente pragmatista que ele representa podem ter grande valia para a elaboração de uma concepção de escolas de tempo integral. Da mesma forma que Maurício (2009) considera que:

O conceito de escola pública em horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em *primeiro lugar*, o objetivo dessa escola não é tirar a criança da rua, como repetia Leonel Brizola. Tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral (MAURÍCIO, 2009, P. 56).

Assim, a experiência de educação integral frente à ideia de educação integral. O que é uma educação integral? A escola de tempo integral busca se aproximar dessa ideia de educação inteira? A perspectiva de uma educação inteira se orienta pela ideia de uma educação inteira, que na sociedade marcada pelas mazelas do modo de produção capitalista

não vem, mas que se faz necessário não vai ficar esperando o capitalismo romper e acabar para ficar esperando a possibilidade de construir a educação mais inteira possível.

Porém, não significa que deve ter um único caminho. Compreende-se o mérito de elevar jovens da classe trabalhadora os mais elevados níveis tornando-os dirigentes e autônomos no seio da sociedade, e a escola pode exercer um papel essencial nesse projeto de transformação, pois Gramsci já apontava para essa necessidade, mas por outro lado, o projeto de uma escola que se pretende promover a formação integral do sujeito, não pode se limitar a prepara para isso, ou aquilo, é pouco, muito pouco para os filhos da classe trabalhadora. Não tiramos o mérito do feito, abaixo a Figura 29:

Figura 29 — Divulgação dos aprovados no vestibular – 2015, dos alunos da Escola Estadual Miriti, divulgada no jornal O Liberal de 25 de janeiro de 2015



FONTE: O Liberal, 2015.

A imagem na capa do jornal transformou-se em um grande *banner*, elaborado pela direção, e que está exposta no portão de entrada da Escola Miriti, uma grande estratégia de *marketing* para atração de novos alunos, no que tange as matrículas do ano de 2015, mais uma carta informativa de recomendação aos pais e responsáveis, com as estratégias do projeto. Aliás, quando comparado com os anos anteriores, revela-se uma estratégia que deu certo ao projeto, pois foram 171 matrículas em 2012, em 2013, o total de alunos matriculados foi de 237, em 2014, foram 255 alunos matriculados, foram 18 alunos a mais em relação ao ano anterior, e em 2015 esse número chegou a 385 matrículas, exatas 180 matrículas a mais que o

ano anterior, e mais que o total de matrículas do primeiro ano de implantação do projeto. Um olhar mais atento ao anúncio também revelará que ao menos 18 alunos “não venceram”, pois não foram aprovados em vestibulares nesse ano de 2015, e mais foram três anos de trabalho para se chegar a esse resultado com informou os sujeitos da pesquisa, e nessa trajetória além dos 69 alunos computados que chegaram ao terceiro ano, havia 102 alunos a mais que efetivaram a matrícula em 2012, no primeiro ano de implementação da proposta.

Não, há vaga, infelizmente, para todos nas universidades, mas é importante que se possibilitar a esses sujeitos, a esses jovens, o direito de escolhas. Uma questão ficou no ar. O que será daqueles que não foram aprovados, ou que por algum motivo desistiram? Mas, observou-se que há entre um grupo de professores a preocupação com essa questão, como declarou o Professor 07:

É o que eu gostaria, na verdade dentro dessa questão, eram nós termos trabalhado, inclusive era uma proposta que eu coloquei desde o início do ano passado pra Use e pra direção da escola é que a gente pudesse dar uma formação aqui mais específica um curso assim voltado para o profissionalizante. Vamos dizer assim, por quê? Porque, por mais que a gente faça e tenha esse diálogo, por mais que a gente traga esses profissionais pra fazer uma palestra, na escolha da profissão, mas é assim o que eles precisam no integral, se eu vou passar o dia todo no integral, e durante três anos, mas se eu não passo na universidade qual é a oportunidade que eu vou ter diante do que eu vou encontrar ai fora da minha realidade. Então, é uma questão que eu levei pra discussão diante e é assim, se nós pudéssemos trabalhar pelo menos na sala de informática, todo equipado, que ele pudesse ter um curso que pelo menos ele pudesse ter uma certificação, não uma diplomação, tem um curso técnico, mas não tem, mas tem essa qualificação, nada, nada é uma pequena qualificação que ele tem e vai servir muito ai fora, vai da uma oportunidade a esse aluno de dá uma continuidade, eu quero continuar um curso técnico realmente de né, na área de informática (PROFESSOR 07, 2014, grifos nossos).

Espera-se que o diálogo entre os próprios sujeitos e o órgão implementador do projeto possa em um futuro breve levá-los a encontrar uma solução melhor a proposta de ensino médio pela via do Projeto de Escola de Tempo Integral, visto que essa perspectiva se distancia de qualquer possibilidade de efetivar a educação integral.

Além do mais o ensino médio, tem se concentrado em fazer do jovem um projeto incerto à fase adulta, pois durante o período do ensino médio prepara-se para uma possibilidade de vivencia futura, mas se esquecem de que o durante é um tempo presente, que também precisa ser lembrado, a efetiva educação adicionada às boas vivências da juventude nesse tempo presente, poderá ser o elevador que proporcionará a chegada aos mais altos andares da dignidade na vida adulta.

Quando se prepara o jovem com único foco, nesse caso, a realização da prova do ENEM ou de um vestibular, anula-se a possibilidade de dar a juventude condições de viver o presente, concentram-se esforços da vida jovem em acumular conhecimentos, que talvez

tenha utilidade agora, entretanto, não se sabe se todos esses acúmulos de informações lhes serão uteis um dia após a prova, são incertezas do amanhã, que poderiam se tornar em possibilidades se estivesse usado o ensino médio como outras perspectivas e possibilidades, como apontam Sacristán e Gomez (2007):

A imposição da cultura na aula, no melhor dos casos, que se supunha uma assimilação significativa e não arbitrária dos conteúdos, conduz ao desenvolvimento da estrutura semântica acadêmica que, em princípio, necessariamente nem questiona, nem enriquece por si mesma os esquemas que o aluno/ a utiliza em sua vida cotidiana. A cultura assim assimilada não é um agente de pensamento que configure e oriente a atividade prática do sujeito, exceto naquelas restritas tarefas próprias da vida acadêmica. Aprende-se a cultura assim enlatada para servir e jogar fora, para esquecer depois do exame. É, em todo caso, um mero adorno retórico que não reconstrói o pensamento habitual do aluno/a (SACRISTÁN; GOMEZ, p. 62, 2007).

Assim, no mínimo o que se espera de uma escola de tempo integral que visa à educação integral é que permita:

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integradamente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade (CAVALIERE, 1996, p. 25).

Cavaliere (1996) ainda demonstrou que se trata de uma educação possível de ser viabilizada por meio de um projeto formativo democrático comprometido com a transformação social, e assim também, acrescida da necessidade de um currículo comprometido com a ação pedagógica da transformação social.

Transformar em tema central da didática os conteúdos, juntos com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustada à realidade, mais integradora, e oferecer perspectiva mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito da técnica. Isso significa que nenhuma técnica é neutra para quem a recebe, para quem a pratica ou para a mensagem que transmite, pois em nosso caso, o saber fazer, o como, encontra suas justificativas em critérios que vão mais além da racionalidade instrumental, mais além do logro da eficácia, dos meios, devendo encontrar respaldo em relação aos fins aos quais serve (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 122).

De tal forma que, quando se busca a educação integral, que nesse sentido, representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua

história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os adolescentes, seja um cidadão dotado de um fazer político participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Em síntese no entendimento dos professores do Projeto Escola de Tempo Integral Miriti, a Educação integral é sinônima de ensino de qualidade preparatório para o ENEM. Quem melhor sintetizou essa concepção de Escola e de Educação Integral foi o Professor 02, ao declarar que: *“Educação integral é levar o aluno a ficar na escola com atendimento de alimentação, infraestrutura e ensino de qualidade voltado pro ENEM”*.

Portanto, é necessário reconhecer que não há como culpar aqueles sujeitos que apenas com boa vontade estão desenvolvendo o projeto na escola, extremamente conteudista, faz o caminho sem ter sido dada às mínimas condições objetivas e materiais para desenvolver um projeto de tamanha magnitude. De tal modo que fizeram, e ainda o fazem, mas sem um documento orientador, sem um plano diretor do órgão implementador, sem a devida compreensão gerencial e administrativa do que a Secretaria de Educação quer efetivamente com o Projeto, e sem orientação pedagógica necessária. Assim, aos sujeitos professores da escola Miriti passaram a acreditar que o melhor caminho para os jovens do ensino médio da escola Miriti seria prepará-los *com ensino de alto nível para o ENEM* e demais provas de vestibular, para isso, transformaram o currículo e canalizaram esforços para atingir o objetivo de aprovação em massa dos alunos do ensino médio. Aliás, quisera que as estruturas das universidades públicas realmente tivessem a legítima condição de receber a todos os estudantes de ensino médio que almejassem esse caminho. Mas, para os sujeitos professores da escola Miriti deixamos uma questão. Será que realmente é esse o caminho que a juventude que estuda na escola quer seguir?

3.5.2 O Debate Curricular

O debate curricular partiu da necessidade de perceber e refletir sobre as condições materiais e objetivas, em meio aos aspectos políticos, econômicos, ideológicos, culturais, entre outros, possíveis e passíveis, de intervenção na concepção dos sujeitos que materializa a proposta pedagógica da Escola Miriti. De forma que, no que tange ao Projeto Escola de Tempo Integral, partem de orientações que a SEDUC-PA tem disponibilizado para a efetivação da Proposta curricular, e mais recentemente, tangenciado pelos apontamentos do

Pacto Pela Educação no Pará. Não se trata de aprofundarmos um debate específico sobre o currículo que se propôs ao projeto, mas de evidenciar a concepção do projeto pelo olhar dos sujeitos ao se propor a desenvolvê-lo. Pois, coaduna-se com a perspectiva de que em se tratando de educação ao ensino médio, exige-se uma proposta de formação humana resultante de ações pedagógicas efetivas e intencionais, que venham dotadas de conteúdos políticos e filosóficos vinculados à imersão do sujeito ao mundo do trabalho, e as demais dimensões que as diretrizes curriculares forneçam à formação humana na perspectiva da totalidade. Assim, podem ser referenciais importantes para a promoção da efetividade da educação integral.

Compreendemos que o debate curricular tem adquirido notoriedade ao ensino médio brasileiro, e no estado do Pará não tem sido diferente. O documento *Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*, elaborado pela Secretaria de Estado e Educação do Pará em 2008, afirmava a ideia de que no interior de uma concepção de educação democrática e com qualidade referencia pelo social, a política curricular e a organização da escola de educação básica adquirem papel cada vez mais central, por constituir-se na materialização da concepção de educação que se quer para o espaço escolar.

De maneira que se trata de um referencial possível para promoção da educação integral, pois parte da necessidade de materializar o diálogo e a reflexão entre os múltiplos sujeitos envolvidos com a proposição de formação humana, seja em decorrência das ações propositivas de interiorização de conteúdos, seja de ações político e filosófico da práxis, em que o currículo que passa a favorecer base às conexões e às múltiplas relações com a concepção formativa dos sujeitos, como produto democrático e flexível do fazer cotidiano do trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos na proposta educativa.

Contudo, o Projeto Escola de tempo Integral da SEDUC-PA emergiu permeado por outro contexto histórico, político e social, em meio uma forte pressão externa, assim, por um conjunto de fatores que determinaram direta ou indiretamente novos rumos à concepção de educação na contramão das proposições da formação do sujeito integral, proposto pelo Documento Base da SEDUC-PA de 2008.

As resoluções normativas n. 002/2012 e n. 003/2012 sugerem às escolas de ensino médio um currículo que veio priorizar a ampliação do tempo de permanência do sujeito na escola, com o diferencial da implementação de *Atividades de Enriquecimento Curricular*, sobretudo, por meio da lógica ProEMI, projeto de origem do governo federal, que sofre alterações em âmbito local pelo acordo realizado entre o Instituto Unibanco/Itaú com a proposta do PJJ, e a Secretaria de Estado e Educação do Pará, uma articulação pública privada extremamente perniciososa aos ideais de formação do sujeito integral, pois como já foi

mencionada, a proposta do PJJ concentra-se na elevação do rendimento escolar em português e matemática para surtir resultados nas avaliações em larga escala, assim, definido pelo próprio instituto Unibanco/Itaú (2013) como, “[...] o *Jovem de Futuro consolidou-se como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala*”. Segundo, Sacristán e Gomez (2007) orientam que:

Existe um contexto exterior ao meio pedagógico muito determinante do que se ensina nas aulas e de como se ensina. São muitas as fontes co-determinam esse contexto: pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influencia da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos de que se servem professores/as e alunos/as, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização de saberes escolar e na determinação do que se considera conhecimento legítimo (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 131).

Portanto, em se tratando de uma proposta curricular que visa mais que à formação integral do sujeito, em meio todas essas “co-determinações”, deve-se contrapor a flexibilidade que se volta para os arranjos do mercado, e a sociabilidade do capital, menos ainda se dispor a favorecer ao reducionismo da educação meritocrática e seus indicadores educacionais escolares, pois, a proposta curricular de uma escola de tempo integral, perpassa pela visão de que este processo deve está para além da artificialização de resultados da escola, na contracorrente de um movimento, que também em disputa, no setor de políticas públicas para a educação brasileira.

3.5.3 As (des)orientações da SEDUC acerca da proposta curricular do projeto Escola de Tempo Integral

Em 2012, com as resoluções normativas 002/2012 e 003/2012, em linhas gerais, trazem as orientações quanto à proposta curricular que deveria ser desenvolvida nas escolas que fizessem parte do Projeto Escola de Tempo Integral. O artigo 5º da resolução normativa 002/2012 apresenta a proposição de uma proposta de organização curricular direcionada para cinco pilares a serem efetivados no fazer cotidiano da Escola, como um conjunto de ações direcionadas tanto para o ensino fundamental, quanto ao ensino médio. O documento destaca que:

A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico da Educação Básica e Profissional e ações curriculares direcionadas para: I - orientação de estudos; II - atividades Artísticas e Culturais; III - atividades Desportivas; IV - atividades de Integração Social; V - atividades de Enriquecimento Curricular. (SEDUC-PA, RES.002/2012, p. 1),

Nesse sentido, a organização curricular surge para que a escola promova ações no sentido de permitir referenciar estudos de orientação aos sujeitos, o ensino dos componentes curriculares que poderão viabilizar a concretização dessa proposta acrescida de atividades artísticas e culturais, desportivas, e de enriquecimento curricular, formando um conjunto de atividades que podem se articular no sentido de favorecer um ambiente próprio de aprendizagem permanente. Para a COEM/SEDUC-PA (2013), todas as ações que são promovidas e desenvolvidas como ações de educação integral devem está dialogando com o currículo da escola, amplia-se o conceito de currículo para além da escola. Assim:

A organização curricular inclui o currículo básico da Educação Básica e Profissional e Oficinas Curriculares direcionadas para: orientação de estudos; atividades Artísticas e Culturais; atividades Desportivas; atividades de Integração Social; atividades de Enriquecimento Curricular. As atividades nos turnos serão desenvolvidas com integração dos momentos propedêuticos, isto destinado à realização das disciplinas, com as Oficinas Curriculares (COEM/SEDUC, 2013).

Após a segunda mudança da Coordenação técnica do projeto, final de 2013, a SEDUC-PA influenciada pelas proposições do Pacto pela Educação no Pará, também introduz um novo discurso orientador ao projeto, pois além das orientações normativas de 2012, os técnicos de Educação, responsáveis pelo Projeto de Educação em tempo Integral, planejam redirecionar o projeto para colocar em ação um novo entendimento ao projeto que denominam como Educação Integral, refutando a ideia de escola de tempo integral. Segundo a COEM/SEDUC-PA, esta nova proposta de Educação Integral é para:

Estudantes; Professores; Pais; Sociedade. Todos devem ser envolvidos na Educação Integral. A partir de duas premissas básicas: *Curriculum flexível*; O currículo deve ser diversificável, para ter a cara dos alunos, com flexibilidade de conteúdo e tempo. Tal como se tem liberdade de escola de um cardápio e a *Escola é Extensão do Mundo*; Os muros da escola devem ser “fictícios” não podem ser impedimentos para se fazer conexões e parcerias de interesse para a comunidade. (COEM/SEDUC, 2013, grifos nossos).

Para se chegar a esse desenho curricular a COEM/SEDUC-PA (2014) afirma que a parceria com o Unibanco foi fundamental, pois:

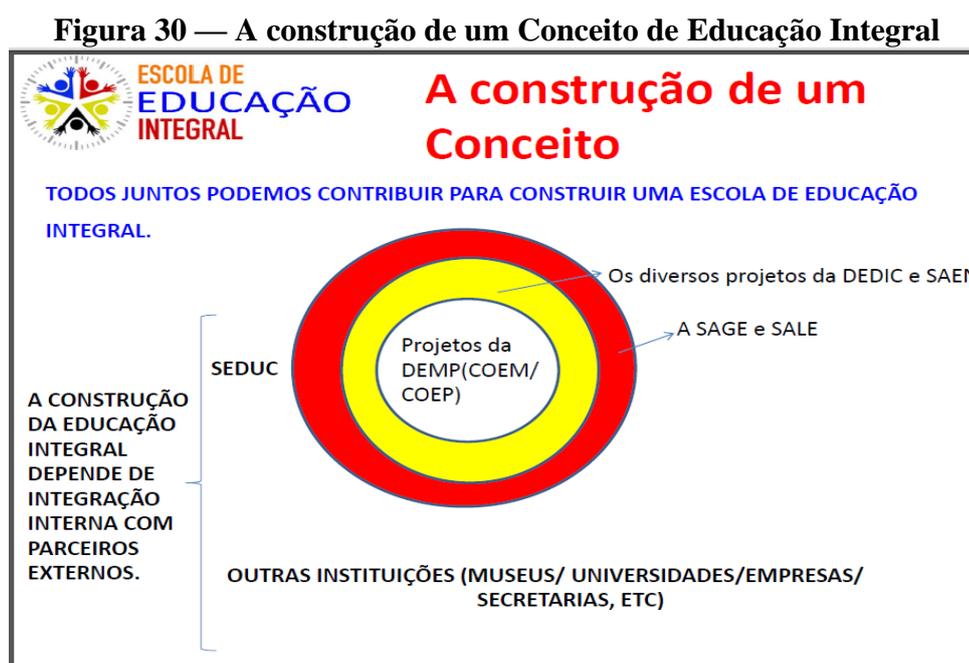
No caso do Unibanco, ele tem a parceria com o ProEMI, que é do governo federal, ele entra com o Jovem de Futuro, isso tem um tempo, que é até 2017. Eles entraram com a metodologia jovem de futuro para fortalecer o ProEMI. Essa parceria do Unibanco é até 2017, inclusive pra nós sobre essa questão de gestão por resultados e tudo mais. A gente imagina que depois que a parceria se for, 2017, não sei se será estendida, mas nós que já estamos trabalhando com o ProEMI já temos propriedade de conduzir isso sozinho. O ProEMI logicamente ele fica, pois é uma proposta do governo federal mesmo, mas a parceria sairá, mas a gente estará mais apropriado, eu espero (COEM/SEDUC, 2014).

Para o Instituto Unibanco, a lógica gerencial consiste em garantir a excelência, e recompensar os resultados: “Não existe empresa de excelência sem pessoas de excelência. Por isso, meritocracia é um de nossos temas de destaque. [...] objetivos de avaliação, é possível recompensar de modo justo aqueles que foram além do esperado” (INSTITUTO UNIBANCO/ITAÚ, 2011, p. 30). Ao passo que a sua possível razão da parceria deve-se ao:

Nosso compromisso com a educação vai além do aporte financeiro. Nós levamos para as escolas boas práticas de gestão e de planejamento, experiências e tecnologias desenvolvidas pelo próprio banco. Fazemos isso através de parcerias com os governos, influenciando políticas públicas e fazendo com que os benefícios delas advindos possam chegar, com mais velocidade, a um número cada vez maior de pessoas (INSTITUTO UNIBANCO/ITAÚ, 2011, p. 30).

A lógica meritocrática além de instigar entre os sujeitos e escolas a competição e o individualismo, também segrega e rotula dois grupos: pessoas e escolas com excelência, e pessoas e escolas sem excelência. Mas, a verdadeira razão do compromisso com a educação pública está em formar clientes nas mais tenras idades, como já mencionamos anteriormente.

Para a SEDUC-PA, a construção de uma nova proposta, de um novo conceito para as escolas de Educação Integral, que integralize e articule parceiros internos de diferentes setores da própria instituição, e principalmente, mobilize novos parceiros externos, torna-se um objetivo do projeto escola de tempo integral que visa à educação integral. Abaixo a Figura 30 sintetiza essa proposição:



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2014.

Assim, para a COEM/SEDUC-PA, este processo é possível, poderá a partir de 2015, agregar novos parceiros coma efetivação das proposições de um Plano Estadual de Educação Integral, que se materializará:

Por meio de PARCERIAS EXTERNAS: Universidades: Projetos de extensão; PIBID (CAPES); Novos Talentos (CAPES); MUSEUS: Emílio Goeldi; Teatro da Paz e outros museus (Visitas monitoradas); FUNDAÇÕES: Curro Velho, Casa da Linguagem, Fundação Carlos Gomes; EMPRESAS: Fazer parceria com empresas que possam oferecer bolsas ou oferecer profissionais para atuarem nas escolas (Cursos de línguas, Artes marciais, música, Balé, Dança de Salão, aulas de violão) (COEM/SEDUC-PA, 2014).

Valendo-se dessa estratégia o Estado tem realizado parcerias com empresários, com concepções e objetivos alheios à educação, porém, introduz nas escolas públicas a lógica da gestão por resultados, trata-se da integral “pseudoeducação” transvestida com o discurso de educação integral, pelo qual não há real participação e autonomia dos sujeitos participantes. Observa-se que são políticas materializadas em pacotes pontuais prontos, desde a gestação da proposta até os materiais didáticos que chegam até a comunidade. Por essa perspectiva, aos professores cabe à reprodução, não mais pensam seus materiais e aulas, suas estratégias de ensino, ou seja, o manual está acabado, portanto, basta aplicá-lo. Os materiais estão completos, com as didáticas e as possíveis práticas, que são ideologicamente planejadas e preestabelecidas. Todo percurso deve ser feito, executado, com controle rigoroso registrado em ininterruptos relatórios e testados com as avaliações em larga escala realizadas aos alunos. Desta forma, busca-se a qualidade da educação, restrita aos índices e resultados.

Então, essa é uma disputa de política pública para a educação pública brasileira, a escola e(m) tempo integral que visa à educação integral. É necessário saber e estabelecer qual é a concepção de educação que se quer enquanto política pública de educação integral na rede pública estadual. Se for da forma que a Secretaria de Estado está apontando trará prejuízos sociais imensuráveis. Porque os setores hegemônicos da política e da economia brasileira disputam esse espaço, não vão deixar passar essa oportunidade de controlar política e ideologicamente esses espaços. Por isso, é fundamental entender, por exemplo, que professor é intelectual capaz de pensar, de produzir e de transformar a realidade, contudo, existem escolas e professores que resistem a esses programas e projetos hegemônicos de formação humana tão contraditória.

Essas orientações e atendimentos de organização e reestruturação curricular, ainda não chegaram com força total à Escola Miriti, ao menos até o final do ano letivo de 2014, tanto que no âmbito interno ainda estão tentando reorganizar o Plano Político Pedagógico, que ainda não foi reconstruído, mas pode ser visto alguns elementos na proposta de avaliação, que

já dá ênfase a língua portuguesa e a matemática. Sobre isto, os professores declararam que: *“Vou ser bem sincera contigo, assim eu não tenho informações do andamento desse projeto, porque eu não estou diretamente envolvida nele, na elaboração, na construção, na participação, não estou”* (PROFESSOR 07). Para o Professor 01:

Hoje aqui na escola pelo menos, política é o seguinte valorizar língua portuguesa e matemática. A meu ver todas as disciplinas tem seu valor, se não tivesse não estaria dentro do currículo, não testaria dentro da grade curricular. Então essa política de valorizar só português e matemática é que não é, entendeu? Baseado nisso tem um sistema de avaliação que beneficia língua portuguesa e matemática e desvaloriza as outras disciplinas, a gente tem aqui, por exemplo, um sistema de avaliação que é as notas de redação, compreensão e interpretação de texto são somadas as outras disciplinas, por exemplo, a minha disciplina tem só 5 pontos e o restante dos outros pontos da minha disciplina vem dessas disciplinas e eu não concordo com isso, concordo que o aluno saiba (PROFESSOR 01, 2014).

A declaração sugere a proposição de reorganização da proposta curricular, que buscasse equilibrar o sistema de avaliação de forma mais equitativa entre os demais componentes curriculares, visto que no momento há uma ênfase a língua portuguesa e a matemática que subordina todas as demais disciplinas. Trata-se de uma proposição que vem com o PJJ, como afirmou o Professor 04:

Aqui, em particular na escola, estamos tendo uma formação, claro, não é uma formação voltada para o ensino de tempo integral, mas como a escola tem parceria com o Unibanco, há algumas escolas que possui parceria com ela, em razão do ProEMI/PJJ, então são oferecidos alguns cursos na área de matemática e português, mas de forma nenhuma, algum curso que deveria ser voltado para o ensino de tempo integral (PROFESSOR 04, 2014).

Por outro lado, consciente, ou inconscientemente, têm professores apostando para outras direções, como ratificou o Professor 01:

Eu não tive nenhuma formação pra tempo integral. Atualmente, nos estamos fazendo alguns cursos pelo Unibanco, que começou agora. De que está direcionada à escola de tempo integral que está direcionado à valorização da língua portuguesa e da matemática. Como base pra todas as outras disciplinas porque a política e de que se o aluno estiver bem no português e matemática, ele resolve o problema da vida dele (PROFESSOR 01, 2014).

Um fator bastante curioso é que a parceria da SEDUC-PA, com o Instituto Unibanco existe desde 2011, e só no ano de 2014, os professores começaram a ter contato mais direto com as propostas de formação do instituto, visto que nos primeiros anos de convênio, as formações eram mais voltadas ao “trio gestor” da escola, um grupo constituído pela direção da escola, pelo professor articulador do projeto e pela coordenação pedagógica, como sugere as orientações do ProEMI. Para o Professor 05, as duas vezes que viu a presença da SEDUC-

PA, no sentido de promover orientações curriculares do Projeto Escola de Tempo Integral foi na *apresentação no início do PJJ*. Assim, para o Professor 03, a SEDUC-PA não tem ofertado formações para entender a dinâmica da reestruturação curricular e, também, declara que não há o que se aprender com as formações do Instituto Itaú/Unibanco.

Bom, a SEDUC não ofereceu nenhuma formação. O que está acontecendo com o Proemi/ PJJ, que esse ano eles começaram a fazer algumas formações. Eu não fiz nenhuma, porque tudo aquilo que o Instituto Itaú/Unibanco nos propõem a fazer nós já fazemos há dez anos. Tu entendeu? Vou ser bem sincero, não há nada a aprender com eles (PROFESSOR 03, 2015).

Mas, as alterações locais nas orientações da SEDUC-PA/Instituto Unibanco/Itaú, foram inicialmente, para induzir o caminhar da escola na direção da lógica da gestão por resultados. Aliás, para os professores da Escola Miriti, o que realmente é importante nessa relação é melhorar o desempenho dos alunos para realização das provas do ENEM.

Entretanto, há no imaginário dos professores da Escola Miriti a imagem de que é o Unibanco/Itaú o grande financiador dessas ações de formação, e o parceiro no sentido de “Padrinhos e Madrinhas”, das escolas de ensino médio no Pará, como orienta a política do Pacto pela Educação. Desse modo, os relatos dos professores confirmam esse imaginário. Para o Professor 01: *“Olha sinceramente nesse sentido, não estou informado, se existe, digamos se a Yamada ajuda em alguma coisa assim. A única coisa que eu sei que tem esse projeto do UNIBANCO que ele aplica e manda recursos para escola”*.

Há aqui um equívoco ou desconhecimento por parte de nosso entrevistado, uma vez que na prática a SEDUC-PA contratou o Unibanco/Itaú, importou uma política que não dá conta dos princípios de uma educação integral. Ela é alheia aos pressupostos formativos humanizadores. A lógica instituída pelo Unibanco é pedagogia dos resultados, da meritocracia, da sociabilidade do capital.

Assim, na concepção dos professores as orientações da SEDUC-PA, pouco tem afetado nas ações da Escola Miriti, pois acreditam ao focar na preparação para o Enem e para os Vestibulares, acreditam que estão promovendo uma trajetória de sucesso aos jovens do ensino médio, e complementam suas formações com orientações de reforço e projetos com práticas de atividades curriculares. Todavia, o que está escrito nos documentos orientadores do Projeto Escola de tempo Integral da SEDUC-PA sobre a organização da escola?

3.5.4 As orientações presentes nos documentos e a materialidade do projeto na escola

Quanto às diretrizes para a Educação Básica que subsidiam a proposta de ETI no Estado do Pará estão dispostas nas resoluções n. 002/2012-GS/SEDUC/ n. 372265 (que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral) e a Resolução n. 003/2012-GS/SEDUC/ n. 372269 (que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral) ambas visam ofertar:

a) Ensino Fundamental: implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, em especial, àqueles que se encontram em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras; **b) Ensino Médio/Profissional:** implantar contra turno nas escolas de ensino médio regular, bem como a Reorientação do currículo do Ensino Médio visando ao enfrentamento da histórica dualidade da educação brasileira (SEDUC-PA, RES.002/2012, p. 1).

Dessa forma, seja no Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio, a implementação da Escola de Tempo Integral pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no Pará, tem como objetivo elevar o tempo efetivo do aluno na escola, no sentido de aprimorar a aprendizagem, o fortalecimento da convivência social e a melhoria da qualidade do ensino.

A concepção de Escola de Tempo Integral Disposta no Projeto Inicial pode ser observada ainda na resolução, visto que ela classifica duas categorias centrais de Escolas de Tempo Integral:

Em relação às razões para a implantação das Escolas de Tempo Integral se pôde classificá-las em duas categorias, a saber: **Educacionais** a) Contribuição para a elevação da qualidade de ensino, implicando na melhoria do rendimento escolar; b) Possibilidade de intervenção mais eficaz ao aluno com dificuldade de aprendizagem além de minimizar o quadro de fracasso escolar; c) Ampliação do conhecimento do educando, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares. d) Possibilidade de Desenvolvimento de habilidades artísticas e desportivas por meio das atividades de arte e desporto integradas ao projeto pedagógico da escola. Quanto às razões **Sociais** encontram-se: a) A contribuição à prevenção de situações de vulnerabilidade social que colocam a juventude em situação de risco; b) Afirmação da escola enquanto espaço de cultura geral, de convivência social, de acesso ao conhecimento e informação para todos os sujeitos; c) A efetivação de um modelo de escola transformadora e comprometida com a formação global dos estudantes; d) Fortalecimento da relação estado e da família para uma educação com qualidade nas escolas (SEDUC-PA, RES.002/2012, p. 1).

Dessa forma, o projeto está sendo implementado gradativamente na rede pública estadual, iniciando nas escolas localizadas nos bairros do Guamá, Bengui, CDP, Jurunas, Águas Lindas, Marituba e Reduto, que apresentam níveis acentuados de vulnerabilidade social, mortalidade infanto-juvenil e baixo IDEB. Nessas escolas, segundo a Secretaria de Educação, passaram por adequação em sua infraestrutura, deveria está desenvolvida uma ação educativa integradora as aulas relativas ao currículo da educação básica,

complementadas com atividades de aplicação do conhecimento, por meio de oficinas que possibilitaria o acontecer em espaços diferenciados como pátio, biblioteca, sala de leitura, salas ambiente, laboratórios, entre outros.

Ainda de acordo com a resolução 002/2012 GS/SEDUC-PA, quanto ao o processo de implantação da proposta e ampliação das escolas deveria seguir os seguintes critérios para implantação e escolhas das escolas ao Projeto de Escola de Tempo Integral: espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Nesse contexto, é possível observar que a escola já deve apresentar uma infraestrutura compatível ao desenvolvimento do projeto, trata-se de uma incoerência. Exigir da escola, por exemplo, sala de descanso aos alunos se não tinha como propósito pedagógico esse fim? Aliás, frente ao descaso com as estruturas escolares, há escola que tem funcionado na capital sem as condições básicas mínimas, água tratada, rede de esgoto, parte elétrica deteriorada, e no interior do Estado esses problemas são ainda mais potencializados, como revela o relatório do TCE, quanto ao funcionamento do ensino médio na rede estadual do Pará. No caso específico das Escolas do Projeto de Tempo Integral, o artigo 2º da resolução normativa 002/2012 da SEDUC-PA, têm como objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar às atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos (PARÁ, 2012).

A COEM/SEDUC-PA (2014) reconheceu que esses objetivos vêm sendo alcançados, parcialmente, desde a implantação do projeto na escola. Mas, o descompasso entre o acompanhamento técnico e a falta de maiores investimentos ao projeto tem abalado as estruturas fundantes dessa proposta, *“infelizmente, não tivemos recursos suficientes, e também posso te dizer que nem pessoal suficiente pra trabalhar”*.

Além disso, quando se defronta com um pacote de materiais, um modelo para se pensar em uma perspectiva mais ampla da educação integral, questiona-se sobre que tipo de homem se quer formar, e que tipo de educação se quer realizar. Educação integral como direito de síntese requer radicalizar essa concepção de direito, pleno a vida, não é só o direito de ir à escola e ter ensino, ter de comer, de está lá dentro sete, ou mais horas por dia, é o

direito pleno a transformação do ser humano, dotando de possibilidades futuras frente às oportunidades sociais que construirá, pois a educação é o direito que fundamenta a existência de outros direitos sociais ao transcorrer dos projetos de vida escolhidos pelos sujeitos.

Dessa forma, entendemos que a educação integral não se restringe a escola, mas é possível ter por ela os referenciais ao movimento de ruptura das fronteiras que impedem um olhar ao seu entorno. Ela deve permitir que os sujeitos movidos por uma cultura política e social, mais crítica, mais aguçada, intervenham na promoção da construção de territórios educativos potencialmente educadores. Assim, o projeto escola de tempo integral pode estar aberta a essa perspectiva de compreender múltiplas possibilidades e instigar o desenvolvimento de uma proposta de caráter pedagógica mais significativa tendo a escola, não o único, mais o principal espaço educativo da educação básica.

Quanto à proposição curricular do projeto, a SEDUC-PA, definiu no artigo 2º da Resolução n. 003/2012-GS/SEDUC, define a organização curricular das escolas do Projeto da seguinte forma:

Compreenderá o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular. § 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discendente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os estudantes, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. § 2º - Os componentes curriculares, que integram o currículo básico da Educação Básica e Profissional e os eixos temáticos das oficinas curriculares serão objeto de aprovação junto ao CEE (SEDUC-PA, 2012).

Além disso, os documentos apontaram que a jornada para o funcionamento dessas Escolas de Tempo Integral ocorre da seguinte forma: “Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas” (PARÁ, 2012). Entretanto, a visita técnica da COEM/SEDUC-PA em 2013, ao conjunto de escolas que desenvolviam as proposições do projeto evidenciaram um conjunto de problemas que requeriam enfrentamento urgente, planejamento e reorganização da proposta implementadora. Para COEM/SEDUC-PA (2014), a proposta de criação de um plano diretor a essas escolas vem centrada, na diversificação curricular, com a proposição de oferecer um *cardápio* alternativo para os estudantes.

Em um restaurante podemos nos deliciar com a alimentação, mas outros ingredientes são importantes: O Ambiente deve ser aconchegante, para lembrar nossas casas ou dos bons lugares que conhecemos; O Acolhimento, pois devem ser bem recebido deve ser uma regra (COEM/SEDUC-PA, 2014).

A COEM/SEDUC-PA (2015) confirma que há a intenção de aprimorar os trabalhos no sentido de que a partir de 2015 possa implementar um documento orientador, um plano diretor à proposta do Projeto Escola de Tempo Integral, iniciado com um referencial chamado de *Modelo Pedagógico de Educação Integral para o EM*, o qual repousa em quatro princípios educativos necessários para orientar a implementação de alternativas metodológicas, sempre como referência a busca pela preparação para o mundo do trabalho e formação para o exercício pleno da cidadania. Para tanto, os quatro princípios são: ***o direito de aprender, humanização dos espaços educativos, Interdisciplinaridade, Intersetorialidade.***

Figura 31 — Princípios norteadores da Educação Integral



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2015.

A partir de 2008, com a instituição do PDE/MEC, o Ministério da Educação tem tentado dar maior impulso dos programas e projetos que tem como foco a conquista da qualidade da educação pública, que, segundo os dados oficiais, há um alcance maior no que diz respeito à quantidade de sujeitos na educação básica. Se a universalização foi uma bandeira conquistada, logo o que se faz necessário nesse processo é alargar passos na direção de melhorar a qualidade da educação ofertada, referendada pelas proposições que “desde 2006, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) vem investigando, por meio de pesquisas, o que pode ser feito, de norte a sul do país, para assegurar a toda — e a cada — criança o direito de aprender” (UNICEF, 2010, p. 70):

Em 2008, a publicação *Redes de Aprendizagem — Boas Práticas de Municípios Que Garantem o Direito de Aprender* deu um passo a mais no caminho apontado pelo *Aprova Brasil*. O estudo buscou os motivos de sucesso de 37 redes municipais selecionadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias.

No entanto, devemos lembrar que a educação integral não se limita a ensino, e aprendizagem cognitiva, e menos ainda pode ter o IDEB como o principal parâmetro de mensuração da educação. O direito de aprender é uma bandeira justa e necessária, mas não se

pode limitar a ela, pois, entende-se que a educação é um direito subjetivo fundante, um direito de síntese, e assim, possibilita aos sujeitos outros direitos.

Além disso, a COEM/SEDUC-PA (2015) traz a perspectiva de ter as diretrizes da Matriz referencia do ENEM, como possibilidade de referenciar ao trabalho curricular das escolas e dos professores, enquanto uma das propostas às escolas do projeto de tempo integral do ensino médio. Assim:

Nos blocos de áreas de conhecimento, serão trabalhadas as disciplinas da Base Nacional Comum, a partir da perspectiva da Matriz de referência do ENEM. Assim, esses conteúdos serão mobilizados a partir das 30 competências e 120 habilidades exigidas por aquela matriz. Esses blocos de áreas de conhecimento serão de cunho obrigatório com liberdade para se variar como podem ao longo do dia. Sendo dada a liberdade para a escola disponibilizá-las tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde. A perspectiva que se tem é que se possa proporcionar a integração entre as disciplinas, uma vez que serão enfatizadas em cada área de conhecimento, as habilidades e competências que o estudante precisa conhecer. É necessário que o conhecimento tenha significado, e dessa forma, a aprendizagem será significativa se o estudante perceber relações entre as várias disciplinas dentro uma área de conhecimento.

Esse percurso representa um retrocesso, pois as consequências de centrar a formação humana pautado na política das competências vêm reforçar a noção da sociabilidade do capital, da lógica meritocrática e a busca por resultados vem travestida no discurso da interdisciplinaridade e transversalidades dos componentes curriculares, que na prática continuam fragmentados e hierarquizados, posto que:

[...] na organização escolar, fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de métodos de ensino programados, os quais priorizava o treinamento é o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os conteúdos eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplina ou temas fragmentados. O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno assimilasse e ou reproduzisse (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 14).

Além disso, sem solucionar os problemas básicos de infraestrutura e recursos humanos, necessários a solidificar condições materiais de trabalho, ao projeto de educação integral, não haverá transformação curricular que possa estruturar possibilidades de formação uma inteira pela perspectiva das competências e habilidades.

Dessa forma, corrobora-se com a perspectiva apresentada por Coelho (1999/2000) de ser preciso reconhecer as causas internas que precisam ser redimensionadas, pensadas e trabalhadas de forma diversa, com o intuito da mudança, que possa permitir possibilidades de superação das condições de funcionamento das escolas, nesse caso, as que fazem o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA, e na proposição do trabalho coletivo da escola

emergem possibilidades de superação dessa lógica alienante, nesse sentido a importância de compreendê-las.

3.5.5 A questão das oficinas de enriquecimento curricular e as condições para a materialização da proposta na escola Miriti

A Escola Miriti compreendeu que a proposta curricular a ser seguida seria a mesma do ensino médio regular, que não participa do projeto escola de tempo integral, mas com um horário específico para a efetivação de oficinas interdisciplinares, em momentos específicos, agendadas pelos professores junto à coordenação, que em momentos de horas pedagógicas, teceria planejamento dessas ações articuladas caso o professor também quisesse desenvolver uma proposta individual de seu conteúdo tornando-o uma aula com relações práticas, movida pelo mesmo ritual de construção escrita de um projeto, que passa pelo crivo da coordenação pedagógica para depois ser executado com os alunos. Assim, afirmou o Professor 07:

Veja bem, temos um horário fixo, cada disciplina tem seu horário, sendo que havendo a necessidade, elas se envolvem, elas não se tornam tão fechadas. Naquele horário daquela disciplina pode aparecer uma integração, pode aparecer a participação de outros professores, a participação de outras disciplinas naquele mesmo horário. Quem demanda isso? É a própria coordenação juntamente com os professores, se ele chegar comigo se o professor de história trabalhar juntamente com geografia, artes, língua portuguesa então eles ocupam aquele espaço, por exemplo, na sala de multimídia pra desenvolver uma atividade em conjunto havendo a necessidade eles trabalham naquele horário em conjunto, ou não totalmente (PROFESSOR 07, 2014).

Esses projetos e oficinas curriculares suscitaram na concepção dos professores, a característica de escola de tempo integral, porque passariam a ter mais tempo para planejar e executar esses projetos como apontam as declarações dos professores. De tal forma que:

Há um planejamento antecipado para que eles possam trabalhar em conjunto, vamos dizer as disciplinas de Língua portuguesa sociologia e artes, então eles vão desenvolver uma atividade, mas eles já vão com os objetivos da atividade, daquele encontro. Então, já houve um prévio planejamento pra que essas atividades possam ser desenvolvidas com os alunos, ou trabalho, ou uma exposição, e também realizam a avaliação. Então, quando eles resolvem desenvolver uma atividade em conjunto, eles já trazem isso por escrito, olha nós vamos trabalhar essa atividade, com o objetivo disso, e assim já vai com objetivo de atender a avaliação. Além da prova em si tem atividades que podem valer uma pontuação específica, ou não, apenas em termos de aprendizagem de conhecimento do aluno. Então, ela nem sempre atende avaliação, às vezes, é apenas uma questão de conhecimento e de aprendizado. Conforme a necessidade do aluno (PROFESSOR 07, 2014).

Nesse sentido, ocorreram novos sentidos aos projetos existentes na escola antes da implantação da proposta do tempo integral que consideraram exitosos e construíram novos. O Professor 03 revelou uma experiência de projeto, assim:

Tu verificas aqui o seguinte *essa aula que pode se dizer de reforço* a gente poderia até chamar aqui, por exemplo, nós chamamos de oficinas, algumas aulas nós temos oficinas trabalhar a habilidade X. Digamos que eu quero aprofundar tal tema, eu posso fazer uma oficina, e aí eu torno-a mais lúdica, mais interessante pra molecada (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

Assim, reajustados a essa nova realidade tenta, pela via da interdisciplinaridade, fazer alguma coisa diferente que aulas expositivas em sala, para o Professor 03: “O projeto interdisciplinar, leitura, escrita, cálculo e combate a violência, que é o principal projeto dessa escola”. Assim:

Você tem uma escola que trabalha *a educação integral porque nós trabalhamos em três frentes: primeiro, um ensino de alto nível com preparação* para o Enem, desde a primeira série, a formação para a cidadania e a formação para a vida, e isso é aplicado no *conjunto de ações que nós desenvolvemos no primeiro, no segundo e no terceiro ano*, que agora está consolidado (PROFESSOR 03, 2015, grifos nossos).

De modo que, para que outros projetos de outras disciplinas pudessem fazer parte dessa nova proposição foi considerado, um conjunto de atividades que se denominam de *Oficinas Extra curriculares*. A Escola Miriti tem ofertado as seguintes oficinas: Cálculo Lúdico, Amazônia Quadro a Quadro, Bioestética e Química das Sensações. Mas, os alunos essas atividades forma pontuais e só ocorreu no primeiro ano, Aluno 03: “*Pra gente não, acho que eles continuaram sempre no primeiro ano. Foi no primeiro e no segundo. Agora no terceiro a gente não tem por causa do Enem. O foco é o Enem*”.

Segundo o Pai de Aluno 01, também ratifica a mesma proposição: “*Olha durante todo esse tempo que ela está aqui o que eu já vi foi ela ir duas vezes à universidade fazer projeto de pesquisa né, em termo cultural nenhum, ainda não vi nenhum*”.

Quanto ao incentivo ao esporte na Escola Miriti, restringem-se as aulas de educação física como aponta o Aluno 02: “*Alunos: só educação física*”. Ainda, o Pai de Aluno 01 esperava que: “*Eu pensei que elas iam ter mais coisa aqui na escola*”. Por fim, o próprio Professor 03 confessa que: “*O ponto central da escola é mais aula, mais aula e mais aula mesmo. [...] A preparação dele é para ele fazer uma boa prova do ENEM. Você tem que saber responder essa prova aqui e pronto acabou meu camarada*”.

Em síntese, o documento orientador para possíveis novos alunos, elaborado pela direção ao final de 2014 confirma qual a concepção curricular do projeto de tempo integral da Escola Miriti:

1. *Enfoque à Redação do Vestibular*: o aluno aprende a *produzir-aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita*, sendo feito um trabalho personalizado onde a partir dos erros e acertos, o aluno é motivado a superar-se e a buscar a perfeição textual. Isso é muito importante porque 50% da prova do Enem é redação. 2. *Cálculo fácil e*

descomplicado: um dos grandes problemas da educação é que os alunos não conseguem *desenvolver cálculos básicos*. Para solucionar esse problema, a escola Miriti, possui uma equipe de professores de matemática de alto nível que desenvolvem técnicas criativas que facilitam o aprendizado. Isso é importante porque 25% da Prova do ENEM são cálculos matemáticos. 3. *Sistema de Avaliação Interdisciplinar*: Desde a 1ª série do Ensino Médio, os alunos são inseridos em um novo tipo de avaliação onde a redação é pontuada para *todas as disciplinas; as provas são no estilo simulado*, cujo número de questões aumenta de acordo com a série; o tempo de *prova é progressivo pra disciplinar a mente e o corpo do aluno para as provas do ENEM* (ESCOLA MIRITI, 2014, grifos nossos).

Embora, haja a tentativa de oportunizar a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, mas se enfraquecem ao se restringir aos alunos do primeiro, e mesmo assim, se faz de forma pontual e isolada, como sugere o próprio Professor 03, quando reconhece que o foco maior é no conteúdo mesmo para o ENEM, e por isso deve ter **“[...] mais aula, mais aula e mais aula”**. Mas, na contracorrente dessas ações corrobora-se com as orientações de Gallo (2002), quando afirma que:

Uma educação integral é fundamental em nossos dias, para que as escolas possam abandonar o modelo até então hegemônico de transmissão de informações. [...] uma educação intelectual voltada para o processo e não para o produto, que privilegie a curiosidade, a busca, a construção de saberes, pode formar indivíduos muito mais “anteados” com as necessidades contemporâneas (GALO, 2002, p. 39).

Consideramos com isso que a proposição curricular na Escola Miriti é fruto de um campo de disputa de diversos interesses, interno e externo, que o desenvolvimento das propostas tem reforçado uma concepção estrutural curricular tradicional de disciplinarização dos conteúdos, que está transvestida com uma nova roupagem a partir de atividade curriculares.

3.5.6 Os caminhos construídos pela escola para a materialização do projeto: entre o passado vivido e o anúncio do que virá

Na busca de compreender a efetividade e o desenvolvimento do projeto no espaço escolar, analisamos os caminhos construídos para a materialização da proposta pelos sujeitos da Escola Miriti durante o primeiro ciclo 2012-2015. Mesmo enfrentando as grandes dificuldades no processo de implantação os sujeitos se disponibilizaram a fazer o projeto na escola, contornando além das questões de infraestrutura, também a falta de profissionais, recursos financeiros e formações pedagógicas específicas para o desenvolvimento das atividades. Mas, também, a existência de arranjos políticos no interior da própria instituição prejudica o andamento da proposta. Como exemplifica o Professor 07:

O próprio professor quando ele vê que há necessidade diante da proposta dele de trabalho ele traz o profissional, às vezes algumas pessoas que possa desenvolver uma palestra pra eles, mas é a proposta do professor. Quando o professor precisa ele acaba levando para o laboratório, fazer pesquisas. Mas, não é o que eu queria, por exemplo, quando o professor está ausente, nós não temos alternativas é uma situação também muito delicada, porque isso aí é do profissional, de buscar integrar toda essa proposta, às vezes não há aquela boa vontade, aquele interesse. Só quando é procurado. Tanto a biblioteca, o laboratório de química que nós temos aqui. Essa proposta ela deveria constar e está fazendo parte do nosso projeto, isso também é uma dificuldade muito grande. Temos uma carência de recursos humanos além da boa vontade. Posso afirmar que a carência às vezes é na formação que o professor não tem aquela habilidade e vai e soma-se a falta de boa vontade, um problema que extrapola essa relação (PROFESSOR, 07, 2014).

O Professor 06 assinala para esta questão, ao declarar que a coordenação e a gestão da escola estão cientes dos problemas dessa natureza, assim:

Essas dificuldades não deixam de ser conhecimento tanto da coordenação, quanto direção, os espaços até tem pessoas, mas nós somos limitados de tentar resolver. A escola pública, que eu posso te dizer assim, da minha vivência, tem muito essa questão de o fulano tem tantos anos na escola, então eu não posso mexer com ele não devo, ele já está pra se aposentar, ela já está com isso, ele já tem aquilo, você está me entendendo? Porque nós ficamos de mão atadas a escola peca muito com relação ao cumprimento de horário, seja professor, técnico, não adianta nada ser for 07h30min, 09h30 min, 11h00, e esses espaços, sempre foi assim e continuam assim (PROFESSOR 06, 2014).

Outra questão importante levantada na fala dos sujeitos durante o processo de investigação que ainda buscam resolver, mas sem muitos avanços está na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o Professor 02, *“o Projeto Político Pedagógico. O conselho de classe está tentando refazer um antigo, tinha, mas oficialmente não tem ainda”*. Isso mostra que a escola tem desenvolvido o projeto sem um projeto orientador, o seu projeto político-pedagógico que poderia direcionar os passos a serem dados, além disso, a construção dessa proposta não está acontecendo de forma participativa pela coletividade dos sujeitos da escola Miriti, visto haver um grupo de profissionais, para além da escola, escolhidos para elaborar o PPP em 2015.

Para o Professor 03, a proposta de escola de tempo integral acontece de forma precária e isso não seria um impedimento ao desenvolvimento da proposta:

A precarização da escola pública, a escola é precária, então vamos buscar outros espaços, outros parceiros, tem mais desafios. Mas, isto não significa que a escola deve continuar precária, não tem refeitório, não tem quadra, não tem laboratório, não tem auditório..., e vai se fazendo parcerias sem se engajar para transformação das precárias condições, enfrentamento contra o Estado (PROFESSOR 03, 2015).

As considerações levantadas pelo Professor 03, revela o esforço que os sujeito da escola ao desenvolver o projeto, diante dos problemas, buscam parceiros, por exemplo, em

mercearias e vendas ao entorno da escola para colaborar com os condimentos e verduras acrescentadas na alimentação escolar dos alunos. Os professores apostam no projeto e aos sábados tem ministrado aulas gratuitas a mais para as turmas de terceiros anos, convidam companheiros professores de outras escolas, inclusive de cursos preparatórios da rede privada para impulsionar possíveis melhores resultados nas provas do ENEM e vestibulares. Como afirma o Professor 03: *“Ano passado nós tivemos aulas até aos sábados e isso tem acontecido aqui na escola direto para o pessoal do terceiro ano”*.

A tradição escolar é fortemente marcada pelo “conteudismo”, a concepção de que a escola como local de transmissão de conhecimentos e informações. Se isso funcionou até a década de 1980 e 1990, no século XXI, a escola perde o posto de distribuição de conhecimentos, visto ao acesso à internet que o jovem possui. A internet lhe fornece ao acesso a conteúdos diversos com interação e dinamismo, revelando que a escola não é mais espaço privilegiado de conteúdo, o que não significa não ter compromisso com os conteúdos, significa sim que mais do que uma questão da transmissão, está colocado o desafio da formação e transformação pedagógica do conhecimento. Assim, para que:

[...] a escola seja um laboratório de soluções. Para isso o horário integral, deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência, longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de cultura diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão dessa função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto (MAURÍCIO, 2007, p. 56).

Nesse sentido há concordância na declaração do professor 03:

Por isso que eu te digo, que o professor, a escola de tempo integral é o campo fértil para boas experiências educativas. Aqueles que têm criatividade, e ai de cara você identifica quem são os caras chaves dentro de uma escola de tempo integral, são os caras que mais se dedicam nessas habilidades que não, necessariamente, são da disciplina (PROFESSOR 03, 2015).

Espera-se que com o tempo os sujeitos da Escola Miriti possam aprofundar outras perspectivas para além do ENEM/vestibular. O desafio é pensar a escola na perspectiva da formação humana mais ampla, que garanta que esse jovem consiga lidar com o mundo em constante transformação, para aprender a exercitar a reflexão sobre si mesmo, relação de respeito com os outros.

Entre as propostas desenvolvidas pela escola a centralidade de conteúdos visando o ENEM é sua principal marca. Segundo o Professor 05, esse caminho é bastante cansativo, não há tempo suficiente para fazer outras atividades que não estejam programadas, e ainda, foi o

que alegou, contraditoriamente, justificando o fato de que mesmo com o uso do horário das oficinas pedagógicas, não conseguiu cumprir com todo conteúdo programático.

As oficinas na realidade estão relacionadas à minha disciplina apenas. Então, eu vou trabalhar uma oficina isolada, vamos dizer assim, aí eu estou tentando resolver problemas relacionados ao meu conteúdo. Então, na verdade como é que está sendo essas oficinas já que nesse momento de fato nós não estamos trabalhando com nada de fora, nada de extraordinário. Está sendo um resgate de base dos conteúdos anteriores que eles deveriam ter, mas tem uma dificuldade imensa. Tem aluno que está chegando aí no terceiro ano, e não sabe multiplicar, dividir, trabalhar com valores decimais, é necessário esse aparato. Mas, ainda acontece isso, por exemplo, eu não vou te dizer que uma das nossas quatro aulas, que uma é oficina. Né, não é, que seria semanal. Então, uma vez por semana eu tenho nessa turma uma aula para oficina. Se eu fosse te dizer que todas as semanas uma aula eu estaria parando para as oficinas, eu estaria mentindo, ainda teve a questão dos feriados, não sei o que, não sei o que... a gente tá andando com o conteúdo? Eles vão fazer PRISE, Enem. Então, eu estou tentando ver tudo que eu posso para que eles não saiam tão prejudicados, porque o conteúdo não deu para encerrar (PROFESSOR 05,2014).

Trata-se de um grande exemplo de que o tempo está sendo mal aproveitado, há uma ênfase aos conteúdos, e isso é uma contradição, pois, o que se propõe é a qualificação desse tempo de permanência no espaço escolar. A prioridade são os conteúdos, que passam por um tempo quase que imediato, não há tempo de escutar as reais necessidades dos alunos porque tem que ser dado uma quantidade de “coisas”, conforme o Professor 05, “*tem que correr porque tem que ser dado um monte de coisas*”, para que no fim possa ser feita a prova de avaliação em larga escala, o ENEM.

Então, nega-se o saber social, não existe tempo da contemplação, da leveza, do ócio. Enfim, a lógica é a quantidade de conteúdos que passa por tempo, um tempo ampliado que se torna desprezado, o tempo da escola é desperdiçado, como aponta Frigotto (2010), em sua obra **A produtividade da Escola Improdutiva** que ver uma presença de escola de cunho capitalista, reproduzindo o ser alienado e disponível a qualquer preço ao mercado. Ele discorre que sob esse espaço quando disserta que:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos da classe dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO,2010, p. 250).

A prática do fazer centrado no conteúdo para o ENEM tem assinalado o desenvolvimento do Projeto Escola de Tempo Integral na Escola Miriti, consciente, ou, inconscientemente, pela perspectiva meritocrática. Ele se volta ao fazer conteudista e reforçar como meta, a melhora dos indicadores educacionais, ao valorizar as condições em processo que ranqueia e que premia o melhor, e exclui ainda mais os menos favorecidos.

A questão meritocrática instiga a competição injusta entre os sujeitos da escola e entre escolas, ao mesmo tempo em que, no âmbito político e social, representa a perda total da autonomia da escola, logo, o projeto pedagógico fica sem sentido. O que são estimuladas são aprovações pelo melhor desempenho para vir a ser uma possível “moeda de troca” com a secretaria de educação. Como declarou o Professor 03:

Pra que a coisa possa dar certo tu tens que se sacrificar, eu me sacrifico muito. Aí, chegou um momento que eu falei, eu vou adoecer aí eu falei com a professora Carmem, que a USE daqui nos ajuda bastante, a essa senha aqui é muito competente, digamos assim, voltada para resolver os problemas, infelizmente ela não assumiu um cargo que é alto entendeu? Assim, ser um coordenador do ensino médio, ser um secretário, de certa forma muita coisa ainda pode acontecer. Ai o Eliomar passou a vim aos sábados, aí eu fui deixando ele lá pra me ajudar aos sábados, aí viabiliza o lanche dos meninos, tem que trazer um funcionário para vim aos sábados e ai tem a questão da limpeza, a gente se ajunta, a molecada ajuda tudo pra poder funcionar. A dinâmica da escola ainda não está voltada pra funcionar integralmente. Vou te dar um exemplo, esse espaço (Biblioteca) ao meio dia ele fecha, aí a escola não está atendendo os objetivos dos alunos, ela está atendendo os objetivos do funcionário, o funcionário não está adequado. Tu entendes? Pra ser uma escola de tempo integral você precisa ter uma série de condições. Ah, ainda digo mais, no ano passado, quando nós discutimos nós demos aulas de graça aos sábados, isso foi uma questão que nós professores acordamos. E aqui não vai ter Pro-Enem, por que não vai ter Pro-Enem? Porque senão o estado, todos iam dizer o seguinte, só deu certo porque nós implantamos lá o Pró-Enem também. Tu entendeste, aqui não, posso bater no peito e dizer o seguinte, aqui deu certo porque nós fizemos com que desse certo. Vocês só fizeram o mínimo, não fizeram nada. Bom, aí é uma discussão que agora por termos trabalhado gratuitamente a gente merece receber, enfim já mostramos não precisamos de vocês, de recursos de vocês pra que a coisa desse certo. Tu entendeste? Mas, vocês tem que implantar agora! (PROFESSOR, 03, 2015).

Nessa lógica, apela-se ao bom senso dos professores, em que a liberdade de pensamento, de expressão e de construção deva ser elementos fundamentais à formação e autonomia do ser humano. Rendem-se as metas e índices que pouco ou quase nada revelam enquanto realidade, e os consomem profissional e pessoalmente em um ciclo exaustivo que podem levá-los a fadiga, ao estresse, ao adoecimento, a ojeriza à própria escola.

Além disso, observando os arranjos construídos pela Escola Miriti na busca da efetivação do projeto, percebemos que algumas das angústias que presentes no ensino médio começam, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental, oitavos e novos anos, quando se fala, por exemplo, da evasão do primeiro ano, já pode ser percebida lá no oitavo e

nono ano. De tal forma que, induz repensar de que forma está sendo feito estes links, na própria escola sob a preocupação com a permanência do alunado nas séries posteriores.

Levantamos essa proposição porque as declarações dos professores apontavam para classes cheias no fundamental na Escola Miriti com gradativa redução com a gradativa elevação das séries, e saída da escola dos alunos do nono ano, somado ao abandono e evasão, formam um grande nó ao desenvolvimento do Projeto de escola de tempo integral. Durante o nosso percurso investigativo atentamos que maior parte dos alunos concluintes do nono ano não efetiva sua matrícula na escola, tendo em consideração que evasão se concentra no primeiro ano. Essas constatações incidem com os discursos dos professores que, a exemplo do Professor 06, revelam o gradativo esvaziamento com o avançar das séries em direção ao ensino médio, quanto quando se compara o número de alunos que entraram no primeiro ano do projeto e a quantidade restante no final do terceiro ano.

Contudo, na medida em que vão passando os anos, os alunos chegam ao sétimo ano esse comportamento de permanência na escola começa a alterar e as salas começam a esvaziar. Quando chega ao oitavo e nono ano, os alunos começam a desaparecer das escolas de tal forma que ficam uns gatos pingados, ao observar o histórico desses alunos, oitavo e nono anos, em geral, são os que já estão engajados no programa menor aprendiz, é o menino que já está começando a trabalhar na lanchonete da esquina, já está começando a trabalhar no lava jato do bairro, aí vem à questão do trabalho informal, sobretudo, nas escolas da periferia e isso é fato recorrente (PROFESSOR 06, 2014).

Longe de generalizações, mas essa trajetória merece um olhar mais aprofundado de pesquisas mais específicas que mostram quando os alunos chegam ao ensino médio, grande parte deles, estão absorvidos pelo mundo do trabalho. Quando é o momento de ingressar ao ensino médio, torna-se difícil pensar apenas em estudos e até mesmo se ingressar em uma proposta de projeto de tempo integral como uma alternativa frente às condições objetivas, pois, estão sobrecarregados pelo trabalho e muitos sustentam seus pais e outros já constituíram família. O caso da Escola Miriti nos conduz a pensar acerca dessa questão, que de acordo com a secretaria da escola dos 171 alunos que ingressaram no primeiro ano em 2012 somente 69 concluíram o ensino médio na escola em 2015.

Também é importante ressaltar que muitos tentam ingressar no ensino médio, mas a sobrecarga dos componentes curriculares adicionadas às condições objetivas que lhes impõem a necessidade ao trabalho precoce faz com que a evasão e a desistência sejam uma realidade. Araujo *et al.* (2014, p. 9) revela que “[...] são visíveis no ensino médio brasileiro, principalmente no público, problemas quanto ao fluxo escolar, tais como repetência, evasão e abandono, atingindo de modo mais agudo os jovens e adultos de origem trabalhadora”. Em

contra partida, os professores do Projeto Escola de tempo integral da Escola Miriti esperam que o projeto possa permitir a transformação desse contexto em uma nova realidade. A preocupação com o abandono e com a evasão de alunos no ensino médio na região Amazônica direcionou um sinal amarelo entre os pesquisadores, pois, denunciam que, principalmente, entre os Estados do Amapá e Pará estão concentrado as maiores incidências da região.

Assim, Araujo *et al.* (2014, p. 35) assinala que existe uma “concentração dos maiores índices de abandono nos estados da parte oriental da Amazônia, considerando que a maior incidência de abandono/evasão localiza-se em municípios dos estados do Pará e Amapá”. Sua pesquisa revela dados de 2012, e chama atenção à concentração dos abandonos e evasão, os quais apontam principalmente, para a rede estadual que no mesmo período não ocorreu nenhuma evasão entre os alunos do ensino médio matriculados na rede federal desses dois estados. O que as secretarias de Educação, municipais e estaduais estão fazendo para estabelecer esse diálogo com as escolas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, com os anos iniciais do ensino médio e solucionar essa situação?

Um possível caminho efetivo se dirige para ações articuladas entre o conjunto de sujeitos responsáveis para que possa ajudar a esses alunos prosseguir nos estudos e ampliar possibilidades de escolhas futuras. Com o projeto escola de tempo integral, no modelo que a Secretaria de Estado de Educação no Pará está ofertando, será possível contribuir à solução? Que concepção de Escola de tempo integral poderia contribuir com a continuidade de estudos e a dignificação de conjecturar outras possibilidades para realização de um ensino básico, e, possivelmente, uma vida melhor aos filhos da classe trabalhadora, ou melhor, aos jovens trabalhadores? Qual o papel da escola Miriti do projeto tempo integral diante desta situação?

Demarca-se uma possibilidade para que haja um bom fluxo escolar no ensino médio, estimulando uma boa trajetória escolar nos anos iniciais até nos anos finais do ensino fundamental. Para isto, é viável partir da proposição de que ao se ampliar possibilidades de melhor formação na perspectiva da dimensão humana, nesses anos finais do fundamental, poderá refletir nas condições de permanência do aluno na escola, e no avançar dos estudos nas fases posteriores do ensino médio. Pois, criam-se bases para que alarguem as perspectivas de conclusão do ensino médio e para que as expectativas desses sujeitos no mundo do trabalho sejam favorecidas e, assim, tornar-se um ser humano melhor.

Entretanto, a permanência do aluno no ensino médio na escola Miriti depende do bom funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral, de forma que a escola não pode se eximir da questão da inserção dos filhos da classe trabalhadora ao mundo do trabalho. Mesmo

não havendo um ponto ideal na perspectiva capitalista, o mais importante vem a ser a permanência dos estudos sem desistência ou abandono, para que não sejam absorvidos precocemente ao mercado de trabalho. Dar condições de fortalecer escolhas é conceber alternativas para conciliar estudos e trabalho, por uma dimensão formativa e não destrutiva do ser humano.

A evasão histórica das séries finais do ensino fundamental e dos anos iniciais do ensino médio precisa ser enfrentada com ações mais enérgicas pelo poder público, com estratégias e ações para que ocorra a mudança dessa cultura negativa. O Quadro 7 expõe alguns dados registrados e disponibilizados pela COEM/PA (2014) sobre o movimento e rendimento do ensino médio da Escola Miriti. Inserem-se números dos alunos inclusos ao projeto Escola de Tempo Integral mais os que se encontravam no ensino médio regular na mesma instituição, sem participar do projeto, pois até o ano de 2014, todos os dados referentes ao fluxo do ensino médio da escola Miriti, com exceção da matrícula, foram contabilizados no censo escolar acoplados. Vejamos:

Quadro 7 — Pará: Movimento e Rendimento no Ensino Médio da Escola Miriti em 2013

PARÁ: Movimento e Rendimento no Ensino Médio da Escola Miriti em 2013					
ESCOLA	APROVADOS	CONCLUINTE	REPROVADOS	TRANSFERIDOS	ABANDONO
EEEFM MIRITI	304 Alunos	136 Alunos	120 Alunos	17 Alunos	59 Alunos

FONTE: Criado pelo autor com base nas evidências coletadas na entrevista com os sujeitos da SEDUC-PA, 2014.

Quanto ao espaço, além das salas de aula onde acontece o projeto na escola Miriti, a partir de 2013, conta com a área do *Anexo do Integral*, como é mais conhecido. A Figura 32 abaixo revela a entrada para esse espaço:

Figura 32 — Portão de Entrada ao Bloco do Anexo do Integral no interior



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2014.

Entrada do anexo que se concentram a maior parte das atividades extraclases do Projeto Escola de Tempo Integral na Escola Miriti. Também, é neste espaço anexo que se encontra a coordenação pedagógica, a sala dos professores, a sala de apoio individual aos alunos, a sala de descanso, a área com armários disponíveis aos alunos e concentra a maior parte das atividades dos sujeitos que fazem o Projeto Escola de Tempo Integral.

Quanto ao horário de funcionamento, segundo a resolução n. 002/2012 SEDUC-PA, o projeto deve funcionar em dois turnos com a jornada de 9 horas por dia, 45 aulas semanais, porém na escola Miriti observaram-se algumas adaptações ao horário, de modo que ofertam o projeto, dessa forma: o horário de funcionamento da escola é de 07h30min até 17h15min com o terceiro ano, o primeiro e o segundo são diferenciados 16h30min. E, o funcionamento aos sábados foi uma adoção da própria escola. A Figura 33 mostra alguns alunos em horário de descanso, no espaço batizado por Praça:

Figura 33 — Alunos em horário de descanso na Praça



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2014.

Agora, a Figura 34 deixa bem visível o corredor que facilita o acesso ao Anexo, cuja função é interligar o ambiente da Praça e o portão de acesso ao Anexo:

Figura 34 — Corredor de acesso ao Anexo



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2014.

A Figura 35 revela a parte interna do Anexo construído para atender a parte administrativa e pedagógica, exclusiva do Projeto Escola de Tempo Integral:

Figura 35 — ANEXO - Espaço para circulação dos alunos nos Intervalos



FONTE: COEM/SEDUC-PA, 2014.

Quanto aos recursos humanos são 24 professores e 04 técnicas pedagógicas, 01 fonoaudiólogo e 01 assistente social, mesmo assim há problemas em relação aos recursos humanos, pela razão de não ter pessoal suficiente para a educação integral. Quando não tem funcionário na escola os alunos não podem descansar, devido não ter quem fique com eles na sala do descanso. Também, é preciso funcionários nos banheiros na hora do banho dos alunos. Sobre isto, segundo a COEM/PA (2014), *“na equipe interdisciplinar a escola dispõe de fonoaudiólogo, Assistente Social, quatro pedagogos. Ainda falta na equipe um psicólogo”*. Durante o primeiro ano de funcionamento da escola tinha apenas uma técnica pedagógica na educação integral, que pediu remoção para outra escola em outra cidade. Mesmo diante dessas dificuldades, a COEM/SEDUC-PA, avaliou positivamente o andamento do projeto na Escola Miriti. Como afirma a declaração abaixo:

As perspectivas são muito grandes com o ensino integral devido produzir o conhecimento científico. A coordenação relata que sente a diferença entre os alunos do tempo integral e o que não participa. A diferença é sentida no falar, no agir e no conhecimento desses alunos. A grande maioria gosta de ficar no espaço escolar, e a resistência ainda é sentida nos alunos de primeiro ano vindas do ensino fundamental (COEM, SEDUC-PA, 2014).

As declarações dos sujeitos da Escola Miriti manifestam que muito ainda há de se fazer para melhorar o desenvolvimento do projeto, como apontou o Professor 04:

Para chegar a onde se imagina que seja a escola de tempo integral real, acho que falta um bocado, falta, por exemplo, aqui pensando mais no modelo americano, falta você ter uma escola com infraestrutura, por exemplo, um campo, uma quadra de esporte de verdade, não o que a gente tem aqui, para que o aluno realmente pratique esportes (PROFESSRO 04, 2014).

A necessidade de a escola oferecer mais infraestrutura e outras atividades que foram apontadas nas resoluções 002/2012 e 003/2013 SEDUC-PA não vem sendo ofertadas devidamente pela escola como alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, como fala em declaração feita pelo Professor 04. Ele expõe que ao invés de promover a permanência do educando na escola, o mesmo é expelido de forma abrupta:

Porque no geral o aluno que estuda no fundamental, salvo exceções ele fica na escola. Esse é o problema maior, que no fundamental há um problema de funcionamento. No tempo integral tu percebes que tá todo mundo envolvido dando aula, um pouco mais de comprometimento. E, às vezes, percebe-se que falta um pouco mais de comprometimento dos professores do fundamental pra manter esse aluno na escola e aí eles não ficam. Um exemplo disso é que a nossa aula começou no dia 31 de março, o integral e o regular começou só depois da semana santa em abril e aí o pai não vai confiar e ele vai tirar (PROFESSOR 02, 2014).

Ressalta-se o esforço de grande parte é empreendida pelos sujeitos docentes, coordenação pedagógica. São ações sem as devidas orientações pelo órgão implementador da proposta política e pedagógica que se quer efetivamente desenvolver com o projeto. Para o Professor 01:

Se tiver qualidade e condições eu sou a favor, porque se eu tiver aqui como atender o aluno o dia inteiro, se ele tivesse lá fora ele estava envolvido com droga, assalto, como já aconteceu muitas vezes com aluno aqui, porque tu sabes que hoje em dia, o pai e a mãe passam o dia inteiro fora de casa, então, a criança passa muitas vezes a maior parte do tempo sozinha em casa. Então, isso é presa fácil pra quem trafica pra quem esta na área do crime (PROFESSOR 01, 2014).

Assim, em **síntese**, aqui mais uma vez se revela a **concepção predominante** do Projeto Escola de Tempo integral, que de acordo com a classificação dada por Cavaliere (2007), na Escola Miriti está permeada pela visão de escola de *cunho assistencialista* no sentido de *suprir deficiências* da formação, de promover *atendimento ao aluno*, que se mistura com a concepção de *escola de tempo integral autoritária*, a escola *previne contra o crime*. Ao se considerado que ficar *preso* na escola é sempre melhor do que estar na rua, reforça a velha concepção dissimulada dos reformatórios.

Entretanto, a sociedade espera mais desse projeto, que possa vir a se apresentar, no mínimo, com uma visão multidimensional, fundado por um caráter democrático, permitindo um novo e possível caminho ao favorecer a formação de seres livres, mais humanos, fraternos, politizados e dotados de autonomia para fazer prevalecer um meio social mais justo, se contrapondo a estrutura de sociedade marcada por segregações e desigualdades forjadas pela sociabilidade do capital.

A composição da proposta formativa da Escola Miriti foi escrita em dezembro de 2014, com o documento síntese, no qual se registrou atividades que têm sido desenvolvidas pela escola, a proposta pedagógica, a concepção de escola de tempo integral, a proposta curricular, e assim, como o percurso formativo realizado pela instituição educadora durante o funcionamento do projeto no transcorrer dos anos letivos anteriores. Dessa forma, é referendada uma leitura na íntegra pelo simples fato de ser elementar a sua compreensão, a compreensão do Projeto Escola de Tempo Integral de Ensino Médio na Escola Miriti.

Uma boa decisão pode garantir um excelente futuro

Foi pensando no sucesso da juventude através da educação que em 2012 a Escola Miriti tomou a decisão ousada e acertada de implantar o Ensino Médio Integral cujos resultados são excelentes, porque aprovamos 100% dos alunos do terceiro ano que fizeram vestibular da UNAMA, e ainda conseguimos o 1º lugar em Fonoaudiologia. Estamos aguardando um excelente resultado nos vestibulares da UEPA, UFPA, IFPA e UFRA. Esse sucesso deve-se ao fato de que a escola decidiu implantar o **Ensino de Tempo Integral voltado à preparação de alto nível para o ENEM**, desde a primeira série do Ensino Médio. Além disso, investiu na formação cidadã do aluno e na criatividade dos professores. Nossa educação é excelente, pois se fundamenta nas seguintes ações: 1. Enfoque à Redação do Vestibular: o aluno aprende a produzir-aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita, sendo feito um trabalho personalizado que a partir dos erros e acertos, o aluno é motivado a superar-se e a buscar a perfeição textual. Isso é muito importante porque 50% da prova do Enem é redação. 2. Cálculo fácil e descomplicado: um dos grandes problemas da educação é que os alunos não conseguem desenvolver cálculos básicos. Para solucionar esse problema, a escola Miriti, possui uma equipe de professores de matemática de alto nível que desenvolvem técnicas criativas que facilitam o aprendizado. Isso é importante porque 25% da Prova do ENEM são cálculos matemáticos. 3. Sistema de Avaliação Interdisciplinar: Desde a 1ª série do Ensino Médio, os alunos são inseridos em um novo tipo de avaliação onde a redação é pontuada para todas as disciplinas; as provas são no estilo simulado, cujo número de questões aumenta de acordo com a série; o tempo de prova é progressivo pra disciplinar a mente e o corpo do aluno para as provas do ENEM. 4. Ações voltadas para a cidadania: A Escola Miriti desenvolve relatos de experiências, palestras visitas aos laboratórios das universidades, aulas de campo, e um trabalho de enfrentamento a violência e a promoção de valores universais tais como: solidariedade, justiça, amor ao próximo em conjunto com as igrejas católicas e evangélicas, Centro Nova Vida, MOVIDA, e Universidades. 5. Infraestrutura: A escola Miriti possui além de uma boa localização, salas amplas e climatizadas, biblioteca com acervo atualizado, acesso a internet e cabine de estudo individual; sala multimídia e laboratório de informática e multidisciplinar, quadras esportivas e piscina. 6. Equipe de Professores: A escola Miriti possui uma equipe de professores especialistas e mestres. 7. Turmas especiais do 3º Ano: para os alunos desta série são desenvolvidas as seguintes ações: **Quatro simulados** antes da prova do ENEM com 180 questões, e válidos para cada uma das avaliações; **Dez redações** antes da prova do ENEM, com temas atuais. Dois professores de Língua portuguesa para garantir o êxito na prova do ENEM. **Aulas aos Sábados** com professores convidados dos melhores cursinhos pré-vestibulares e professores da escola. **Debates Interdisciplinares** com professores convidados de universidades e da escola para discutir e contextualizar temas e conteúdos do Ensino Médio, focado para a boa resolução da prova do ENEM. O Ensino Integral da Escola Miriti é a melhor proposta de educação: atividades dinâmicas e criativas, permanência maior do aluno na escola, que afasta da violência e o torna cidadão, e assegura a aprovação nos vestibulares. **Isso é garantido desde a 1ª série do Ensino Médio. Não perca a**

oportunidade de garantir um futuro brilhante para o seu filho. Matricule-o no Ensino Integral da escola! (ESCOLA MIRITI, 2014, grifos nossos).

Deste modo, o documento foi redigido pela Escola Miriti na intencionalidade de persuadir a sociedade belenense, em particular, os pais de possíveis novos alunos a aderir ao projeto Escola de Tempo Integral. De tal forma que se reconhece os esforços que toda a equipe escolar ao demandar ações para a construção e materialização dessa proposta. Todavia, não se pode deixar de evidenciar que tais esforços convergem para ações que *poderá* levar o sujeito do ensino médio, participante do Projeto Escola de Tempo Integral da escola Miriti, a *realizar uma excelente prova do ENEM*.

Assim, salientamos ainda que essa proposta pode ser um convite, um espelho, uma inspiração, às escolas da rede estadual da SEDUC-PA, que venham sentir o desejo de implantar e implementar ações dessa natureza preparatório em seus projetos pedagógicos, mas cientes de que fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral da pela SEDUC-PA, longe do real significado de Educação Integral. Recomendamos de imediato que ocorra mudança na denominação do projeto, visto que o desenvolvimento desse conjunto de ações, mais de ordem teórico instrumental, não condiz com a designação propositada, nem na forma, e menos ainda, na concepção. Os diferentes matizes que apontam para conceitos de Escola e(m) tempo integral, e de educação integral, em diversas temporalidades e correntes, desde as de cunho histórico-crítica até as de caráter mais contemporâneas não encontramos descrição que possa aproximar das proposições criadas pela Escola Miriti, enquanto formação integral. Trata-se de um caso de originalidade? Pois assim, justificaria a necessidade da troca da denominação da proposta formativa, para melhor adequar-se à concepção e aos propósitos em questão. A sutileza da sociabilidade do capital se faz presente mesmo nas boas intenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registram-se os esforços no sentido de materializar a perspectiva de análise qualitativa em que se primou pelas relações, pelas condições desveladas, pelo caráter das mediações e das contradições, para se evitar cair no simplismo da descrição narrativa, com declarações absolutas, com predeterminações, que não corroboram com as proposições do tema. Ambicionam-se poder ter consentido contribuições ao debate que enfatizam as analogias entre a proposta de Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA com perspectivas de um projeto que se estendeu ao Ensino Médio, na busca de capturar o olhar dos sujeitos à escola e à educação integral, enquanto possibilidade de formação humana. Porém, com a consciência de que quanto mais se buscou apreender a clareza do fenômeno, menos tal intuito foi atingido inteiramente. Advogam-se considerações porque para as ciências o conhecimento é relativo e provisório, sendo assim, passível às novas possibilidades ao permitir novas construções, ao admitir que a construção do conhecimento seja entendida como algo sempre inacabado, visto que o ser humano está em constante construção.

Nesse sentido, o foco da pesquisa percorreu a concepção dos sujeitos da Escola Miriti sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA. A abrangência e os limites da proposta investigativa redimensionaram a investigação às diferentes concepções e pedagogias, revelando os percursos formativos apontados pelos documentos instituidores das propostas. As dimensões do projeto levaram-nos a sua materialização com fins de trilhar novos rumos ao processo de consolidação e materialidade frente aos entendimentos e as pertinências que os sujeitos no fazer cotidiano do projeto se permitiam realizarem. A concepção dos sujeitos da Escola Miriti sobre o Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado e Educação do Pará, quanto ao alcance e limitações da proposta e o percurso de sua investigação permitiu visualizar o movimento possível daquilo que esses sujeitos conceberam.

Compreender a temática nos conduziu as leituras que buscavam ampliar a nossa compreensão de o conceito de escola e(m) tempo integral, e de educação integral, desde a Paidéia grega, passando por diversas correntes históricas, até chegar às proposições de ordem contemporânea. Nessa trajetória, a pesquisa ratificou não haver um conceito único sobre o tema, mas também que o termo educação integral, tratava-se de uma acepção pluralista e multidimensional, que cada grupo social, em temporalidades históricas distintas, marcou o desenvolvimento de um projeto político social específico de formação humana e por esse

caráter pluridimensional esteve relacionado ao contexto e a visão de mundo, de sociedade e de homem que se queria desenvolver com a formação humana, em diferentes espaços-tempos e contextos, histórico, político, cultural, pedagógico, ético, estético, filosófico e social. O percurso investigativo que nos fizemos emergiu sob um determinado tema, que ao longo dos séculos registrou a ideia concebida de totalidade formativa do ser humano; desde sua gênese a marca que tangenciou a existência de luta e disputa de concepções pelas quais se desdobraram em diferentes esferas, política, econômica, social e cultural.

A partir desses desdobramentos buscou-se compreender as concepções de educação integral e de escola que aflorou em cada corrente que enfatizou o tema, nos diferentes momentos históricos, desde as correntes históricas e críticas às versões mais contemporâneas acerca de o debate, no intuito de encaminhar-se para elementos que permitissem elos com as visões dos sujeitos da Escola Miriti ligados ao projeto de tempo integral. Alguns exemplos puderam ser indicados, pois ganharam contornos mais profundos com o avançar da proposta da pesquisa que antes mesmo de existir (desde 2008), começa a ganhar novos contornos, a exemplo do Ensino Médio Integrado — EMI (Documento Base 2008), o Ensino Médio Inovador — ProEMI (2009), o Programa Jovem de Futuro — PJF (2011) mais, recentemente, o Projeto de Escolas de Tempo Integral (2012), que a partir do ano de 2014 vem se reconfigurando para trilhar uma perspectiva de Escola que buscou a educação Integral, principalmente, pelas proposições da Secretaria de Estado e Educação do Estado, após a terceira mudança de Coordenação Técnica da COEM/SEDUC-PA, depois da implantação do projeto, concentraram esforços nessa direção. Uma trajetória necessária porque respondeu ao contexto histórico de implantação do projeto ofertado pela secretaria, em quatro escolas de ensino médio da rede, entre elas, a Escola Miriti, situada na capital do Pará.

Também foram necessários os estudos envolvendo os desdobramentos dos processos políticos e históricos da pedagogia moderna, seus ideais de formação integral e de escola de tempo integral, que visavam atingir e desenvolver a educação mais ampla e inteira possível ao ser humano. Esta pesquisa destacou algumas das principais experiências em solo brasileiro, em distintos momentos, em particular, as que definem proposições que influenciam ainda hoje os programas, os projetos de escola e de educação integral. O estudo consolidou a existência de uma trajetória histórica descontínua de experiências de educação integral e de escolas que desde o século XX ambicionam esse ideal por trajetórias movidas por diferentes concepções. Estas concepções importantes para o contexto do século XXI são retomadas no Brasil com veemência pela discussão de escola pública que oferta programas e projetos de educação e(m)

tempo integral, fato que fez com que Escola Miriti por ter um destaque na história escolar na capital paraense fosse incluída ao projeto.

Abordamos também possíveis distinções de ordem conceituais entre o termo educação integral e o termo escola de tempo integral, frente à necessidade de análises sobre documentos oficiais, que titubeiam e tratam termos distintos como sinônimos, mas apresentam e se materializam em concepções diferentes e até contrárias.

Ainda, no caso específico da proposta do projeto da SEDUC-PA desvelou o projeto político marcado pela sociabilidade do capital, representado por uma visão de educação extremamente conteudista, bancária, sem qualquer vínculo com uma perspectiva de formação humana integral. A ausência de ações pedagógicas de matriz artístico-cultural, esportiva e formação sociocultural mais alargada acaba por colocar a proposta na direção de mais escolas, com mais conteúdos cognitivos, que rendam bons resultados nos exames de ranquiamento nacional, estando assim constituída pela visão mercadológica e meritocrática. Uma visão apoiada pela parceria público-privada junto ao Instituto Unibanco/Cenpec e carrega consequências, por exemplo, o acirramento das diferenças econômicas e sociais vigentes, somadas aos processos de despolitização dos programas e projetos afetados diretamente por essas parcerias, esse é o caso da proposta do projeto escola de tempo integral.

O Estado do Pará vive, principalmente, a partir de 2013, um momento conturbado e contraditório, visto que a educação básica tem sido palco de disputas. A educação pública movida pelo Estado do *Pacto pela Educação* caminha dentro da perspectiva da política de parcerias público-privadas concretizando a lógica meritocrática, da eficiência, da eficácia, do resultado, das reduzidas possibilidades formativas, da cidadania restrita, dos valores negados e da educação precarizada. Isto acaba em promoção e fortalecimento do discurso da qualidade, que fragiliza ainda mais a escola pública, seus sujeitos constitutivos e, dessa maneira, distorce a formação humana integral e fortalece a sociabilidade do capital.

De tal forma que, a ausência de uma política pública com maior efetividade, que possa nortear as escolas de ensino médio, sobretudo, às que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral, vem dificultando o trabalho docente ao desenvolver o projeto na escola, e também, contribuindo com baixa qualidade social e o fraco desempenho escolar dos alunos. O que é de conhecimento do órgão implementador do projeto, a própria COEM/PARÁ.

Sabemos que para além do contexto didático e pedagógico da escola há a presença de outras dimensões e aspectos que podem influenciar na ação educativa da escola. No sentido de que a escola e as salas de aulas não são entidades isoladas de uma realidade mais ampla, que é o contexto do sistema educativo em seu conjunto. Vimos que no caso da implementação

da proposta curricular do projeto Escola de Tempo Integral na Escola Miriti, ela se enquadra em meio a esse fosso contraditório, pelo qual está passando. Ela, atualmente, passa por uma política de programas e projetos que estão sendo implementados pela via da *política do abandono*, pelo próprio órgão implementador, que a obriga fazer a revolução da educação pela via curricular sem a mínima condição objetiva e material para fazê-la, a intenção é muito mais de educação de qualidade duvidosa e de baixo custo.

Assim, os professores isolados com suas proposições pedagógicas e órfãos de um plano diretor do Projeto de Escola de tempo Integral mantêm a perspectiva da pura permanência e ampliação do tempo escolar, isto é, mais tempo, de menos possibilidades. Nessa perspectiva, as ações da Escola Miriti pertencer ao projeto de Escola de Tempo Integral com atuação voltada para o ensino médio abrem-se à possibilidade de tentar ascender à juventude, mesmo que restrita, de chegar à universidade torna-se uma causa legítima.

Não queremos com isso esquecer ou eximir de responsabilidades esses sujeitos, no entanto, Educação Integral exige a transformação tempo-espacial da escola em favor da *qualidade referenciada no social*. Isto porque, entende-se que não se trata de um movimento isolado interno da escola, uma “mágica curricular”, e sim de uma ação responsável, conjunta e efetiva, uma rede sujeitos e de responsabilização coletiva, em que o Estado é o principal responsável.

Nesse sentido, raras são as experiências, contra hegemônicas, nesse contexto de manter unidade e dimensões que elucidam o princípio democrático, político, libertador de construção do sujeito pleno. Aliás, vive-se a conjuntura cujo papel do Estado na gestão é central. Ao passar por um momento delicado de disputas e redefinições quanto à questão da educação básica, em especial, o ensino médio, o Brasil acionou os setores empresariais para que, organizados e articulados em torno da construção de uma nova proposta ao ensino médio, pudessem ver no currículo o campo de disputa para acirrar sua concepção mercadológica. Nunca se falou tanto de empreendedorismo, educação financeira e economia de mercado para esse público em formação.

Desse modo, a ideologia ficou disseminada para além da questão a qual o ensino médio que se quer para enfrentar a clássica dicotomia de a escola produzir alunos da classe trabalhadora, forçados ao mercado de trabalho, enquanto, aos filhos da elite são lhes dada o direito de escolha e as possibilidades de um ensino médio que lhes agreguem condições de governar. Qual o ensino médio que a escola em tempo integral do projeto da SEDUC-PA veio consolidar se o Estado tem ratificado essas parcerias? Concluiu-se que da forma como ocorreu na Escola Miriti perante o descaso da SEDUC-PA com o projeto durante o primeiro ciclo de

implantação (2012-2015) tratou em facilitar a formação de futuros clientes e com isso disponibilizar mão-de-obra barata ao mercado de trabalho. Posto que, antes mesmo de completar o terceiro ano, o abandono à proposta do projeto nessa escola foi elevado. Concebemos essa política como uma ação emergencial, que expõe a fragilidade de um Estado que não tem uma política efetiva de Estado para a educação básica, e usa a parceria público-privada como um remédio inconveniente de parques efeitos a fim de se agrupar um conjunto de programas e projetos dispersos e pontuais para tentar minimizar em curto prazo problemas estruturais.

Não há uma política efetiva de educação e(m) tempo integral às escolas da rede pública estadual no Pará, apesar de que para a SEDUC existe uma política de Educação Integral implantada pela via instrucional do CENPEC. Uma política que tem estimulado à lógica meritocrática, divulgados como exemplos de educação integral, mas são proposta de escolas de tempo integral, projetos relacionados com a ampliação do turno de ensino escolar, que muitas vezes recebem a premiação como as melhores escolas de educação integral. Isto pode ser verificado nas orientações do Unibanco/Itaú ao projeto escola de tempo integral da SEDUC-PA para o Ensino Médio, em curso no Pará, dessa forma, seus objetivos, metas, definições e conceitos precisam estar claramente bem definidos no programa e/ou no projeto normatizador. Em especial, para que as escolas sejam favorecidas no exercício de suas atribuições enquanto executoras da proposta de educação de tempo integral da SEDUC-PA.

Pelas declarações dos sujeitos envolvidos nos projetos é unânime a ideia de que a SEDUC-PA não tem política para o Ensino médio no Estado do Pará e o que a secretaria faz é transformar o ProEMI, elaborado pelo governo federal, em PJF. Ela renomeia os programas do MEC, não só renomeia também os adéqua às benevolências da lógica meritocrática. E mais ainda, hoje quem define a lógica da política da secretaria de educação é o Itaú/Unibanco, isso explica o porquê dos projetos serem reconfigurados.

Ratificam o discurso do Estado como um ato que exige maiores responsabilidades coletiva da sociedade em cima do projeto de educação. O pacto é uma medida de emergência, que revela a falta de uma política mais ampla de Estado, visto que reúne um conjunto de metas, projetos e programas com perspectivas de curto prazo. A discussão precisa ser ampliada e requer o envolvimento maior da juventude que pertence à escola nesse processo, dar voz aos atores sociais que recebem a política e que por ela diretamente sentem o impacto nas proposições e trajetórias de vida.

A escassez de atividades desportivas, sociais e culturais na Escola Miriti foi um fator que chamou a atenção, pois os próprios alunos revelaram cansaço em receber apenas mais

conteúdo, apontam que muitos alunos desistiram e os que cursam o fundamentam na maioria tem procurado outras escolas para efetuar a matrícula de ensino médio. De tal modo que a escola de tempo integral tem que oferecer atividades em tempo integral, na direção de fortalecer a formação plena do sujeito, porém, o que percebemos na escola Miriti é que a concepção presente vai ao encontro dos princípios da escola de tempo integral, com a manutenção alargada de um tradicional do currículo disciplinar conteudista com atividades que reforçam o ensino integral de conteúdos do ENEM.

Currículo conteudista e fragmentação disciplinar dificultam o desenvolvimento das oficinas de enriquecimento curricular. Além do mais, centrar-se em priorizar um sistema avaliativo pela via da língua portuguesa e matemática é muito pouco quando comparado aos objetivos que se quer alcançar com a formação do ensino médio, sobretudo, quando se pensa em um projeto de formação que ultrapassa o tempo que se diz integral. E, mais, seguir um programa ou um conteúdo programático preparatório para o Enem ou vestibulares, pode ser no mínimo arriscar cair no reforço ao pragmatismo, à repetição.

É, portanto, desvalorizar o pensamento crítico e negar oportunidades de emancipação humana no sentido concreto de fazer-se humano, uma nova forma para além do sentido abstrato e genérico do termo e o acesso à efetiva educação integral, na redundância da terminologia, pode ser a libertação das potencialidades humanas. Porém, no caso de a Escola Miriti tem sido o aprisionamento de alunos e professores, consciente ou inconscientemente. As grandes provas do ensino médio como o Enem e PISA embarcam em mesmas falhas ou no discurso do Estado que tenta mostrar por estatísticas e manipulações ruins. O que é preciso questionar é o que não está sendo medido por essas avaliações, se é realmente importante e necessário para a educação da classe trabalhadora. O fato é que se abre espaço para se questionar o currículo e implantar outros componentes, por exemplo, empreendedorismo, formação financeira, a favor da necessidade de planejar para investir adequadamente na educação de filhos e filhas e fazer aplicações, o que se tornaram sinônimo de investir no futuro.

Existe alguma “coisa” que chama atenção pelo Unibanco/Itaú, que se dispõe “caridosamente” a financiar esse futuro. Contudo, a influenciar também na gestão da rede pública. Os estudantes e professores questionam que os conteúdos obrigatórios do programa PJJ possuem uma relação intrínseca com os projetos organizados pelo Unibanco/Itaú, os quais demonstram uma íntima ligação com conta bancária, empréstimos, impostos, juros. Tudo em torno de uma manipulação e instrumentalização do conhecimento, dada importância da estatística em detrimento de outros conhecimentos e conteúdos, que também são importantes

e não estão sendo escolhidos pelo banco. São conteúdos que não falam e nem expressam o que as pessoas sentem, e também desfrutam ao se humanizar. Por essa lógica, não precisa mais estudar história, geografia, filosofia, sociologia, tira-se a nossa memória e coloca-se todo mundo numa grande amnésia, pois o que realmente é importante, ter no currículo mais português e matemática, desmerecendo as outras disciplinas.

Então, o controle que está sendo feito é muito forte, controlam cada vez mais o currículo, pois é vantajoso construir o homem endividado, desenvolver competências e ratificar critérios de avaliação, tudo isso se resume em questões de rendimento de aprendizagem. A escola para ser integral não pode dispensar estes conhecimentos?

Consideramos lamentável o que vem ocorrendo com a Escola Miriti em acreditar que ao enfatizar o conteúdo reforça a ideia de que os sujeitos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Isto forte ideologia conservadora, que ainda persiste com os conteúdos. Assim, ao avaliar 50% da pontuação de matemática e língua portuguesa a outra metade é dividida com os demais componentes curriculares. Ou seja, no fundo, o que tem sido reforçado é a cultura do imediatismo, uma cultura da despolitização crente que a economia, a cultura e o mercado de trabalho estejam regidos pela produtividade, pela competitividade retirada do currículo educação para cidadania e os direitos humanos. Da forma que vem sendo trabalhada não aparece nunca essa forma de dimensão, basta de indicadores de rendimento que não soma, não atribui, não multiplica, nem mesmo contribui à dimensão humana. Talvez essa seja a explicação de priorizar a utilização que dispensa outros conhecimentos mais críticos e humanizadores, por isso, é melhor minimizar as discussões de filosofia, de história, de geografia, de arte e de sociologia.

A busca pela concepção que os sujeitos da Escola Miriti sobre o projeto Escola de Tempo Integral revelou um projeto que urge por mudanças na concepção e nos objetivos propostos, tendo em vista que despontou como a escola prima pela supremacia do conteúdo, ao voltar-se totalmente ao Enem. Reforçam a perspectiva por um sistema de avaliação que prioriza o português e a matemática, um sistema de avaliação da meritocracia das provas de larga escala, em descompasso com os demais componentes curriculares. Infelizmente, vimos que esse projeto não está dando certo, devido ao abandono do próprio sistema em relação ao projeto que o inaugurou e não deu conta de sustentar. Há uma inabilidade instalada do ponto de vista da secretaria estadual de educação que inaugura o projeto, mas não sabe o que fazer com ele.

Inabilidade técnica administrativa, pedagógica e política do órgão do sistema, que concebe o projeto e não sabe executá-lo, conduzi-lo, acompanhá-lo, não sabe orientá-lo. Por

outro lado, a escola tem feito esforços dentro dos seus limites, dentro das suas condições objetivas de trabalho materiais, envolvendo os sujeitos que trabalham e estão à frente das ações, com enormes dificuldades conceituais, metodológicas e ação pedagógica, pois suas estratégias mostram-se limitadas em função da falta de orientação, de acompanhamento, o que tem levado ao enviesamento total da proposta de educação integral.

Eles têm transformado aquela escola de tempo integral em uma perspectiva possível, no entanto, não se caracteriza com a educação integral. As atividades que acontecem na escola Miriti se aproximam de uma escola de tempo alargado para preparatório ao vestibular, com entrada pela manhã e saída ao final da tarde em que os estudantes são levados a realizarem as disciplinas curriculares em conjunto às aulas de reforço.

O sucesso desse pequeno grupo de alunos em 2015 deve-se a concentração em massa de um trabalho curricular com foco no Enem, e nos exames vestibulares, advindo da Educação integral em um curso intensivo pré-vestibular. Observa-se que isso não é ensino médio integral, e sim uma espécie de disciplinarização do currículo. Sem dúvida algumas desejemos que a escola possa aprovar todos os alunos na próxima avaliação do Enem, visto ser esta sua meta central. Isso ratificará o sucesso do projeto caso essa prerrogativa se confirme nos próximos processos de legitimação do ensino superior. Caso não seja confirmado, ficará provado mais uma vez que não é o excesso de conteúdos, de conhecimentos e de informações pela via da disciplinarização da educação que vai levar o sujeito ao sucesso, nem tão pouco, a entrada dele em uma instituição de ensino superior.

Concebemos essa política como uma frágil ação emergencial do Estado que tem deixado a escola do ensino médio órfãs de um plano diretor, como é o caso da Escola Miriti que faz parte de um projeto legado à “política do esquecimento e do abandono”.

Diante dos achados da pesquisa disponibilizados ao longo desta dissertação, podemos apreender sob a questão da Educação em Tempo Integral de como se apresenta como possibilidade ao Ensino Médio paraense. Em contexto estratégico, complexo e dinâmico, como palco de parcerias e de intensas disputas entre agentes distintos. Para os sujeitos que dela fazem parte, da Secretaria de Educação até a escola, ainda se configura pela via dúbia, entre conceitos, formas e concepções distintas, inclusive contrárias. É neste sentido, que até então, se percebe a proposta de Tempo Integral da SEDUC-PA. Ratificam a necessidade de construir nova concepção de escola e(m) tempo integral para consolidar um projeto de formação integral do sujeito no ensino médio, para além do paradigma conteudista da aprendizagem e das avaliações em larga escala.

Aumentar o tempo de permanência somente, não garante a melhoria da qualidade da aprendizagem, menos ainda da educação. Não devemos continuar com a mesma metodologia realizada na escola tradicional, é necessário oferecer aos estudantes inúmeras alternativas e atividades que enriqueçam a formação humana, no sentido integral da educação. Em hipótese alguma não se pode querer prender o aluno na escola para aplicar uma concepção que se faz nos reformatórios, internatos e até na prisão. Não se trata de privá-los de liberdade com o discurso da educação integral. É preciso que os sujeitos aprendam a estudar, a ler, a pesquisar e a elaborar em tempo integral com qualidade para aprender bem. Mas, acima de tudo é preciso que esses sujeitos possam usar o tempo para transformar-se em sujeitos melhores, mais humanos, solidários, cidadãos, cabendo à escola exercer o poder de ser espaço não apenas de aprendizagem cognitiva, e sim ser um lugar mais digno subsidiar escolhas e projetos futuros de vida.

Portanto, assinalasse para a ação significativa de melhorar um conjunto de necessidade prioritária na proposta de implementação do projeto de escola de tempo integral da Escola Miriti. Entre elas, aumentar a participação coletiva dos sujeitos que fazem a educação na escola, investir em uma nova formação continuada aos profissionais da educação que contemple a diversidade humana na perspectiva integral; efetivar a utilização da linguagem tecnológica e outras linguagens como forma de aumentar a dinâmica de socialização da proposta formativa; oportunizar a inclusão social para além da visão de inserção do aluno no nível superior da educação; realizar parcerias sólidas e efetivas com a comunidade que não desvirtue dos fins da educação com outras Secretarias e órgão institucionais efetivamente públicos. Buscar ainda maior envolvimento da comunidade com as proposições do projeto; ampliar e redefinir espaços educacionais coletivamente; construir a proposta política pedagógica centrada no pensamento democrático e da participação coletiva; construir um currículo dinâmico e flexível aos interesses do jovem das classes trabalhadoras para ampliar oportunidades e escolhas enquanto sujeitos que contemple a identidade e a formação de força política e de futuros dirigentes; mais esporte, mais cultura, mais lazer, mais diversão, mais envolvimento, mais participação, mais pertencimento, são alguns elementos propositivos que se aponta ao projeto e a escola Miriti, na perspectiva de que os sujeitos envolvidos efetivamente na proposta possam refletir e saber o caminho a seguir. Entretanto, sem as mínimas condições materiais objetivas de financiamento e infraestrutura para o funcionamento não haverá reforma curricular que possa efetivar e promover programas e projetos de qualquer natureza na educação pública, mesmo que estes se intitulem de Projeto Escola de Tempo Integral, ou se mude a denominação para Educação Integral.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 779-796. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

AGÊNCIA PARÁ. **Pará propõe pacto com a sociedade para a melhoria da educação**. Disponível em: <http://pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=120051>. Acesso em: 24 jul. 2014.

ARAUJO, R. M. de L. **A Respeito da Centralidade do Trabalho**. In: Revista Ver A Educação. Ver a Educação (UFPA), Belém – Pará, v. 5, n. 1 e 2, p.07 – 23, 1999.

_____. **Ensino integrado: princípios e práticas pedagógicas**. Belém: EDUFPA, 2012.

_____. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. **O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional**. Disponível em: < http://www.estudosodotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Lima_Araujo-o-ma>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. O referencial marxista e a pesquisa qualitativa como suporte para a investigação em educação profissional. Relatório: **As práticas formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Belém: UFPA/GEPTE/CNPq, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Desafios da ampliação da oferta e da qualidade do ensino médio no contexto do Fundeb. **Póesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**; Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 524 - 541, Jul./Dez. 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Escola pobre para alunos pobres?** Disponível em: <<http://emdialogoamazonia.blogspot.com.br/2013/02/escola-pobre-para-alunos-pobres.html?spref=fb>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ARAUJO, Ronaldo M.de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In. 36ª Reunião Anual da ANPED. Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima *et al.* **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores associados, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, Gilmar Pereira da. Ensino integrado como projeto político de transformação social. **Trabalho & Educação** – Belo Horizonte, v.23, n.1, p.161-186, jan-abr. 2014. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/issue/view/92/showToc>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011.

Disponível em: <www.anped.org.br/system/.../PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

BATTISTUS, C. T.; LIMBERGER, C. e CASTANHA, A. P. Estado militar e as reformas educacionais. **Educere et Educare, Cascavel**, v. 1, n. 1, p.227-231, 2006.

BEZERRA, Daniella de S.; BARBOSA, Walmir. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos**: na mira(Gem) da Politecnia e da (Des)Integração. In. 36ª Reunião Anual da ANPED. Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2013.

BIRMAN Joel; LÉVINAS; Emanuel. **Mal-estar na atualidade**. Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p.169-179, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4740647.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. Lei n.4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lex: Legislação Federal, 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 6.253/07, Programa Mais Educação, Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. **Ministério da Educação**. Programa Mais Educação, Educação Integral — texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Ministério da Educação**. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Ministério da Educação**. Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004804.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

_____. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br.br>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Apropriação e a Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A reforma do Ensino Médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luiz: Edufma, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, M. de L. de.; BARBOSA, T. R. da C. G.; SOARES, B. J. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In: **X Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur**. Balance y perspectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur, Mar Del Plata, 2010, p. 1-13.

CAVALIERE, Ana Maria. **A escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral**: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002, v., p. 93-111.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002; Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral**. In, Em Aberto, Brasília. v. 22, n. 80, 2009.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia*, Rio de Janeiro maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

_____. **Escolas de Horário Integral: os desafios de hoje**. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/events/eventos-neephi/foruns/xvii-forum-educacao-integral-em-tempo-integral-1/aluno-integral-escola-integral-profa-ana-cavaliere/view>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIPOLLA, Francisco Paulo. **Antivalor e Socialismo: perguntas sobre o antivalor ou a sociedade no meio do caminho**. Universidade Federal do Paraná, setembro de 1994. Disponível: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/76/20080626_antivalor_e_socialismo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

COELHO, L.M.C.C. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não?** Proposta, nº 83, fevereiro/dezembro, 1999/2000. p.50-55.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro: Fase 04**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2004. Relatório final de pesquisa.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**. Curitiba: Educar em Revista, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; HORA, Dayse Martins. **Políticas públicas e Gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>> Acesso em 01 jul. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, Democracia e Educação. In: **Revista Ideias**, nº 24, São Paulo: FDE, 2011.

COUTRIM, Gilberto; Mirna Fernandes. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2014**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. O ensino médio e a reforma da educação básica. **Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas**. Brasília: Plano, 2002.

DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio no Brasil: consensos e dissensos**. Paraná: CRV, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Programa de formação integral em jornada total no Distrito Federal: emancipação humana e cidadania**. Brasília: SEDF, 2011.

_____. **Relatório de educação integral**. Projeto arquitetônico enviado à Terracap. Brasília: SEDF, 2011.

_____. **Seminário educação integral: os caminhos para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade**. Brasília: SEDF, 2011.

DOURADO, Luis Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: ABICALIL, Carlos Augusto; PASSOS, Luis Augusto; DOURADO, Luis Fernandes *et al.* **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004.

_____. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1971.

FERREIRA, Sérgio Guimarães; VELLOSO, Fernando. **Parcerias Público-Privadas em Educação**. Disponível em: <www.fgv.br/educacao/parcerias_publico_Privada_em_Educacao>. Acesso em 18 jul. 2014.

FREITAS, Henrique *et al.* **Pesquisa via Internet: características, processo e interface**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n_116/14397.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 59-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Edição Especial, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, S. S.(Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania Negada**. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Escritos Políticos**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem**.

Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 19 abr. 2013.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 1997**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao>. Acesso em: 18 jun. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ITAU UNIBANCO HOLDING S.A. **Relatório Anual de Sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <https://www.italu.com.br/_arquivosstaticos/RAO/PDF/PT/RAO2012.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

KARL, Marx. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KIPNIS, Bernardo; CARVALHO, Olgamir Francisco de. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 54-68. jun. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2014

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 28 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: ed. Planta, 2004.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. Brasília: INEP, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral?** Mesa Redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, novembro de 2006. (mimeog.).

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação Integral em Tempo Integral: Concepção e Prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral**: demanda expressa pela representação social. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. Cadernos Cenpec, n.2, 2006.

_____. **Escola pública em horário integral e inclusão social**. Revista Espaço, n. 27, jan./jun.2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abril, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOEHLECK, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, v.17 n. 49 jan.-abr, 2012.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos o que podemos dizer quando falamos de educação integral? **Salto para o Futuro** [Educação integral], Brasília, ano XVIII, boletim 13, p. 11-18, ago. 2008.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. MEC, SECAD, Brasília, 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e Democratização da Educação básica. In:_____ e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. IN: DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação libertária no Brasil. Acervo de João Penteadó: Inventário de Fontes**. (Org.). – São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013.

NAVARRO, Ignez Pinto *et al.* **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 31-35.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A educação e o mundo do trabalho: a sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 242-256.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista de Trabalho e Educação/Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 210-217, jan. 2009.

_____. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 20-40, jan/jun. 2005.

OLIVEIRA, Ney Cristina de. **Projeto Escola Cabana em Belém-PA: um estudo meso-analítico da política educacional em seu cotidiano**. São Paulo: PUC-SP. 2000. Tese de doutoramento.

_____. **A Política educacional no município de Belém-PA nos anos 80: os desafios da democratização**. 1996. 266 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Orientador: Alípio Casali.

OLIVEIRA, R. de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

PARÁ (estado). **LEI Nº 7441, DE 2 DE JULHO DE 2010**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.

Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/7114990/pg-1-suplemento-3-diario-oficial-do-estado-do-para-doepa-de-02-07-2010>>. Acessado em: 11/04/2015.

PARÁ. SEDUC. . Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012 – Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral.

Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>>. Acessado em 07/04/2015.

_____. Edital nº 001/2012. Processo Seletivo para Ingresso de Alunos nos Cursos Técnicos de Nível Médio para As Escolas da Rede de Educação Tecnológica do Estado. **Diário Oficial do Estado do Pará**, n. 32128, 30 mar. 2012.

_____. **Portal da Secretaria de Educação do Estado do Pará**. Disponível em:<<http://www.jralfa.com.br/matricula-escolas-de-tempo-integral-seduc-pa-2012/>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional: o Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública [Documento Base]**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/Arquivos/TarefaLink/303.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Secretaria de Estado de Educação: Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique: **Educação Integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C.da Costa. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. RJ et Alii. FAPERDJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEGORER, Walter. **Educação Integral**: Um sonho possível e de realização necessária. 1. Ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Estudo de Caso Rio Grande do Sul. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. [Relatório de Pesquisa do CNPq] Brasília: CNPq, 2010.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE-RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011, p. 199-215.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **O Programa Mais Educação**: uma concepção de Educação Integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2009.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: expressão popular, 2011.

PRESTES, Vanesca Buzelato. **Entrevista concedida a Vera Peroni**. Porto Alegre. Faculdade de Educação da UFRGS, 2002.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M.N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

SACRISTÁN, GIMENO J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAFÓN, R. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Imaginário, 2003.

SALGADO, P. **O Ritmo da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1949.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, T. F. M.; OLIVEIRA, R. T. C. O controle social e as parcerias entre os governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERON I, V (Orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013. p. 126-145).

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politécnica**. In: Trabalho, educação e saúde. Fiocruz. Rio de Janeiro, 1(1):131-152, 2003.

_____. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações – 10**. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educacional profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação Revista**. vol.30 n.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

_____. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, jan./mar. 1952.

_____. Escola de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, out./dez 1969; v. 51, nº. 114, p. 239-259.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: NIED-Unicamp, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIDOTTI, Lucimara Ferraz Martins. **A Pedagogia histórico-crítica na prática do professor: desafios e possibilidades**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná Orientadora: Roseli de Cássia Afonso.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.