



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO**

GOIÂNIA

2018

MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Área de Concentração: Educação e Sociedade, para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2018

S237e Santos, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos

Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás [recurso eletrônico] : um estudo de caso / Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos. -- 2018.

154 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2018

Inclui referências, f. 141-154

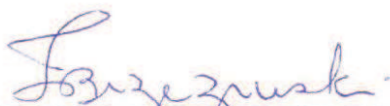
1. Educação e Estado - Brasil. 2. Ensino médio - Goiás (Estado). 3. Educação integral - Goiás (Estado). 4. Escolas de segundo grau. I. Brzezinski, Iria. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.5(043)

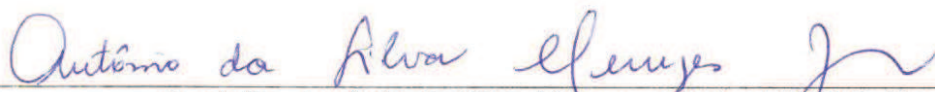
**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de setembro de 2018.

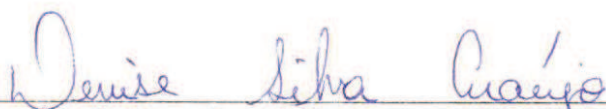
BANCA EXAMINADORA



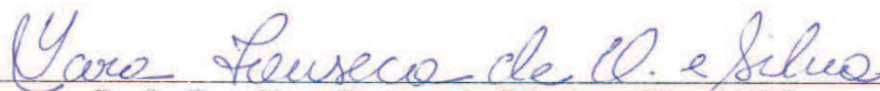
Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás



Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG (Pós-Doutoranda da PUC Goiás)



Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva / UEG



Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Simone da Costa Estrela / IF Goiano (Suplente)

DEDICATÓRIA

A todos os professores brasileiros que estudaram e trabalham em escolas públicas, principalmente na de Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem atribuo as conquistas da minha caminhada e por me fortalecer frente aos desafios e pela coragem de ir em busca de meus sonhos e alcances.

À Família, agradeço pelo carinho e apoio incondicional em todos os momentos desta trajetória. Às minhas filhas, Miriam e Valéria, por me acompanharem em cada dia desse processo árduo de crescimento. Ao meu marido, companheiro, pela paciência e carinho. E aos meus netos, genros e demais familiares, pois é gratificante saber que podemos contar com o olhar de incentivo de todos os familiares.

À Professora Orientadora, Dr^a. Iria Brzezinski, *minha* eterna admiração pela sabedoria e conhecimento, e o meu mais profundo agradecimento pelo acompanhamento e empenho na condução em cada etapa desta pesquisa, que, de forma determinada e compromissada, me orientou em todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Suas palavras desafiadoras me impulsionaram e me fizeram acreditar que eu seria capaz de finalizar com êxito esta pesquisa.

À Banca Examinadora, agradeço aos professores da banca examinadora *prof.^a Dr.^a. Denise Silva Araújo e Dr.^a. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior e Dr. Cristiano Alexandre dos Santos*, que aceitaram participar e dar suas contribuições significativas para esta pesquisa. Agradeço, em especial, às professoras Denise e Yara, que me incentivaram para eu não desistir no caminho. Parabéns por exercerem a docência com dedicação e competência.

Ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica, PUC-GO, pela oportunidade de realizar este doutorado e ter tido a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos em uma instituição de qualidade.

Aos colegas de doutorado e de trabalho, pela amizade sincera e por ter me dado ânimo em cada etapa deste processo e por ter me compreendido quando mais precisei.

Agradeço à UEG – aos amigos e colegas de trabalho do Campus Aparecida de Goiânia, pela oportunidade de estar durante o processo de construção da tese no pleno exercício da função de gestora pelo apoio e carinho de toda a comunidade acadêmica.

Aos Colaboradores da Pesquisa, sou grata a todos aqueles que, direta e indiretamente, auxiliaram-me na construção deste trabalho. Obrigada aos gestores: *Diretor e vice-diretor, coordenadores, professores e alunos da escola campo*, aqui descrita: Centro de Período Integral Esperança - CEPIE.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.
(ANÍSIO TEIXEIRA, 1932)

RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”, cujo interesse foi a compreensão de como o Sistema de Ensino Estadual de Goiás se organizou para responder ao disposto na Portaria do MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), e pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (GOIÁS, 2017), a Lei n. 19.687, de 22 de junho de 2017, regulamentou a criação dos Centros de Ensino em Período Integral com o intuito de implantar a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral. Com base nos estudos desses documentos legais, emergiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás? Os objetivos consistem em analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás; desenvolver estudos sobre a concepção de educação integral, revisitando a história da educação brasileira; analisar a educação integral na escola em tempo integral de ensino médio público de Goiás; compreender a gestão democrática como uma condição de implementação da escola de tempo integral. Para desenvolver estudos acerca das concepções e da história da educação integral no ensino médio, tomam-se os subsídios de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, 2006), Paro, Ferreti, Vianna, Souza (1988), Kuenzer (2007) e Cavaliere (2009, 2010, 2012). A reflexão sobre as reformulações curriculares do ensino médio sustenta-se na análise de documentos oficiais. Para a compreensão da implantação da escola em tempo integral, vale-se do pensamento de Saviani (2003), Falsarella (2004), Temporini e Machado (2011), Coelho (2013), Oliveira (2014). A interpretação dos diferentes paradigmas de gestão na educação escolar ancora-se nos estudos de Ferreira (2003), Lima (2004), Paro (2007). O materialismo histórico dialético norteia a pesquisa, possibilitando uma visão da totalidade do real e vislumbrando na luta de classes o cerne da contradição engendrada pela sociedade capitalista. Com o desenvolvimento do estudo de caso nesta pesquisa de abordagem qualitativa, emergiram as seguintes categorias que foram analisadas: 1. Concepção de educação em tempo integral; 2. Condições de implantação da escola de tempo integral. Essa segunda compreende três subcategorias: 2.1 Tempo: ampliação da jornada escolar; 2.2 Estrutura física 2.3 e Gestão democrática. O Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral tem sido bem avaliado pelos sujeitos participantes dessa pesquisa, todavia, existem diversas implicações apontadas por esses sujeitos que exigem um alto nível de organização para a articulação no Projeto Político-Pedagógico (PPP), com fundamentação teórico-crítica que deve se revelar na postura do gestor escolar com a implementação da gestão democrática na instituição, como princípio constitucional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Centro de Ensino em Período Integral.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research Line "State, Policies and Educational Institutions" of the Programa de Pós-Graduação em Educação of the Pontifícia Universidade Católica de Goiás and the research group "Educational Policies and School Management", trying to understand how the System of Education of Goiás is organized to respond to the provisions of the Ministry of Education n. 1,145 dated 10/10/2016, which established the Program for the Promotion of the Implementation of Full-Time Schools, instituted by Provisional Measure no. 746 of 09/22/2016 (BRAZIL, 2016) and by Law 13,415 / 02/2017. Within the scope of the Education, Culture and Sport Secretariat (GOIÁS, 2017), Law no. 19,687 dated 06/22/2017 regulated the creation of Full-Time Education Centers with the intention of implanting the proposal of Full-Time High Schools. Based on the studies of these legal documents emerged the following research problem: What are the possibilities of full-time education in a public high school in Goiás? The objectives are to analyze full-time education of a public high school in Goiás; develop studies on the conception of integral education, revisiting the history of Brazilian education; to analyze the integral education in the full-time school of public high school of Goiás; understand democratic management as a condition of full-time school implementation. In order to develop studies about the conceptions and history of integral education in high school, authors such as Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, 2006), Paro, Ferreti, Vianna, Souza (1988), Kuenzer (2007) and Cavaliere (2009, 2010, 2012) were analyzed. The reflection on the curricular reformulations of secondary education is based on the analysis of official documents. In order to understand the full-time implementation of the school, it is important to think about Saviani (2003); Falsarella (2004); Temporini, Machado (2011); Coelho (2013); Oliveira (2014). The interpretation of the different management paradigms in school education is anchored in the studies of Ferreira (2003), Lima (2004), Paro (2007). Dialectical historical materialism guides research, enabling a view of the totality of the real, seen in the class struggle at the heart of the contradiction engendered by capitalist society. With the development of the case study in this qualitative research the following categories emerged and were analyzed: 1. Conception of full-time education; 2. Conditions of implementation of the full-time school. This second comprises three subcategories: 2.1 Time: extension of the school day; 2.2 Physical structure and 2.3 Democratic management. The Program for the Promotion of the Implementation of Full-Time Schools has been well evaluated by the subjects participating in this research, however there are several implications pointed out by these subjects that demands a high level of organization for the articulation in the Political Pedagogical Project (PPP), with theoretical-critical grounds that must be revealed in the posture of the school manager with the implementation of democratic management in the institution as a constitutional principle.

Keywords: Educational Politics. Full-time Education in High School. Full-time Education Center.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Tempo de experiência do professor na área da educação | 99 |
| Gráfico 2 - Vínculo do professor com a escola | 100 |
| Gráfico 3 - Formação acadêmica dos coordenadores | 101 |
| Gráfico 4 - Tempo de experiência do diretor e da vice-diretora na educação em tempo integral | 102 |
| Gráfico 5 - Forma de ingresso da coordenação da ETI: coordenadores | 104 |
| Gráfico 6 - Concepção de Educação Integral: coordenadores | 106 |
| Gráfico 7 - Concepção da Escola em Tempo Integral: alunos | 108 |
| Gráfico 8 - Motivo para escolher a ETI: alunos | 109 |
| Gráfico 9 - Visão do conceito de ETI: professores | 110 |
| Gráfico 10 - Avaliação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola: a visão dos coordenadores | 112 |
| Gráfico 11 - Visão dos pontos negativos da ETI: alunos | 113 |
| Gráfico 12 - Visão dos pontos positivos da ETI: alunos | 115 |
| Gráfico 13 - Vantagens na mudança para ETI: professores | 117 |
| Gráfico 14 - Obstáculos em relação à estrutura física: a visão dos coordenadores | 119 |
| Gráfico 15 - Visão do aluno sobre a estrutura física: alunos | 120 |
| Gráfico 16 - Dificuldade de implantação da ETI: a visão dos professores | 121 |
| Gráfico 17 - Visão do projeto de ETI: professores | 122 |
| Gráfico 18 - Qualificar o projeto da ETI: alunos..... | 123 |
| Gráfico 19 - Modelo de gestão: visão dos alunos | 125 |
| Gráfico 20 - Tempo de experiência do coordenador em gestão de ETI | 126 |
| Gráfico 21 - Modelo de gestão: visão dos coordenadores | 127 |
| Gráfico 22 - Barreiras para a formação de gestão participativa: visão dos coordenadores ... | 129 |
| Gráfico 23 - Papel do diretor no processo de transição da ET: visão dos coordenadores | 130 |
| Gráfico 24 - Características da gestão da ETI: visão do professor | 131 |
| Gráfico 25 - Aspectos negativos no modelo de gestão: visão dos professores | 133 |
| Gráfico 26 - Tipo de gestão adotado na ETI | 134 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Dados de escolas, professores e alunos-Aparecida de Goiânia - 2018 | 95 |
| Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa do CEPIE - 2017 | 98 |
| Quadro 3 - Desempenho da avaliação do Ensino Médio na ETI | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANFOPE | - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação |
| ANPEd | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPAE | - Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica |
| CIEP | - Centros Integrados de Educação Pública |
| CEPI | - Centro de Ensino em Período Integral |
| CEPIE | - Centro de Ensino em Período Integral Esperança |
| CAPES | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDES | - Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CF | - Constituição Federal |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CONIF | - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CNPq | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAE | - Conferência Nacional de Educação |
| CUT | - Central Única dos Trabalhadores |
| DCN | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEP | - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| EM | - Ensino Médio |
| EMI | - Ensino Médio Integrado |
| EPTNM | - Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| EPT | - Educação Profissional e Tecnológica |
| ETI | - Escola de Tempo Integral |
| ETIEM | - Escola de Tempo Integral do Ensino Médio |
| FI | - Formação Integral |
| FORUMDIR | - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e |

Valorização dos Profissionais da Educação

| | |
|--------|--|
| FUNDEF | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| IBGE | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | - Índice da Educação Básica Brasileira |
| IF | - Institutos Federais |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PAR | - Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PIBID | - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PPP | - Projeto Político-Pedagógico |
| PROETI | - Projeto Educação em Tempo Integral |
| PROFIC | - Programa de Formação Integral da Criança |
| PDE | - Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAD | - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PPGE | - Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PUC | - Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| SEB | - Secretaria de Educação Básica |
| SEMTEC | - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico |
| UNE | - União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UFMA | - Universidade Federal do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO E HISTÓRIA ... | 22 |
| 1.1 OS PRIMEIROS PASSOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1930 A 1960 | 26 |
| 1.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO MILITAR | 28 |
| 1.3 CONTEXTO PÓS-CF DE 1988, LDB/1996 E O PNE 2001-2010: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL..... | 32 |
| 1.3.1 Educação Integral e a escola em tempo integral no Brasil | 33 |
| 1.3.2 Políticas públicas para a educação em tempo integral..... | 40 |
| 1.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e educação integral..... | 47 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR..... | 54 |
| 2.1 REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LDB 9.394/1996 - GOVERNO FHC | 56 |
| 2.2 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS AMPLIAÇÕES - O PERÍODO DO GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR | 62 |
| 2.3 ENSINO MÉDIO E A REFORMA CURRICULAR COM BASE NA LEI n.º 13.415/2017 – RETROCESSO DO GOVERNO TEMER..... | 63 |
| 2.4 AVANÇOS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 67 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - A GESTÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL | 74 |
| 3.1 O FOCO DA GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL..... | 74 |
| 3.2 DESAFIOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL | 80 |
| 3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REALIDADE OU FICÇÃO? | 82 |
| 3.4 A GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA..... | 90 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESVELANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PÚBLICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO | 95 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO - CEPIE | 95 |
| 4.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 99 |
| 4.3 CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DO CEPIE | 106 |
| 4.3.1 Categoria 1: Concepções de escola em tempo integral..... | 107 |
| 4.3.2 Condições de implementação do projeto CEPIE..... | 112 |
| 4.3.3 Estrutura física | 119 |
| 4.3.4 Gestão democrática | 125 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| REFERÊNCIAS | 141 |

INTRODUÇÃO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”, credenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os anos finais da década de 1980 e a década de 1990 constituíram-se um marco histórico para a educação brasileira que, desde então, vem passando por uma progressiva reestruturação de suas bases. O processo de redemocratização no campo educacional, após 25 anos de ditadura militar, foi fortalecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), seguida pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/1996), pela elaboração dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024 (PNE) e pela Lei do Fundeb n.º 11.494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Esses dispositivos legais manifestam a necessidade de efetivação do Ensino em Tempo Integral – ETI e a materialização dessa prática na escola. Tendo em vista essa premissa, o objeto desta pesquisa é a ETI no Ensino Médio-EM, em uma escola pública em Goiás: um estudo de caso, cujo objetivo é a realização da análise da ETI para os alunos do ensino médio como possibilidade efetiva de Formação Integral – FI. Para tanto, levou-se em conta o tempo histórico, a dinâmica, as mudanças e os limites da realidade investigada.

A sociedade brasileira experimentou, ao longo dos anos, a adoção de um modelo econômico agrário-exportador, mesmo depois da independência e da Proclamação da República. Em função disso, a educação nacional experimentou uma democratização tardia, sendo reconhecida legalmente com a Constituição da República Federativa Brasileira, em 1988. Uma inserção na história da educação no Brasil revela que as duas primeiras décadas da República não registraram reformas educacionais que pudessem garantir o acesso de toda a população à educação escolarizada. Assim, em pleno século XXI, essa realidade se faz presente, visto que nem todos os brasileiros ainda têm assegurado o direito de acesso à educação pública e de qualidade, mesmo essa questão sendo uma prerrogativa legal.

A CF/1988, em seu artigo 205, determina que a educação brasileira seja um direito de todos, dever do Estado e da família, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em uma sociedade capitalista, dividida em classes, a escola pública surge, sobretudo, para servir a uma elite hegemônica. Por esse

motivo, o acesso de todos à educação, garantido na letra da lei, esbarra nas deficitárias condições de efetiva aplicabilidade desse direito em virtude da configuração da sociedade brasileira capitalista, profundamente marcada pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais e pelas assimetrias regionais.

A democratização da educação escolar brasileira passou por vários estágios, sendo, inicialmente, proclamada como direito ao acesso e, posteriormente, como direito ao ensino de qualidade. Sobre essa questão, os pioneiros da Escola Nova, intelectuais preocupados com a educação pública do Brasil, elaboraram o Manifesto dos Pioneiros (1932), divulgado à nação brasileira no referido ano, reivindicando a garantia de acesso de todos os cidadãos do país à escola pública básica. Os intelectuais autores desse Manifesto conceberam a escola única para todos os cidadãos brasileiros, no qual se respalda a concepção de educação integral democrática pública, gratuita, laica e estatal.

Tendo em vista a democratização da educação básica, o Brasil vivenciou, no século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, diversas reformas educacionais. Entre as inúmeras medidas legais tomadas com a finalidade de instituir as bases da educação pública, encontram-se a Reforma Capanema, nos anos de 1940; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Constituição Cidadã de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei n.º 10.172 do Plano Nacional de Educação, de 9 de janeiro de 2001; a Lei n.º 12.796, de 4 abril de 2013, que altera a LDB/1996; e a Lei n.º 13.005 do Plano Nacional da Educação, de 25 de junho de 2014.

Todo esse aparato legal regulamenta a especificidade da educação escolar. Mas, conforme Saviani (2003, p. 286), em sentido amplo, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, necessária para o processo de trabalho. Considerando o trabalho como princípio educativo, ele é elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto, por consequência, fundante e determinante da educação, porque ele é condição natural da vida humana. Porém, interessa para este estudo o entendimento de educação no seu sentido estrito, que tem na educação escolar a institucionalização do pedagógico como “um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização” (*Ibid.*, p. 288).

Com base nos pressupostos de Saviani (2003), a educação escolar deve ser integral e levar em consideração as singularidades do sujeito e o seu desenvolvimento como pessoa humana e para a cidadania plena. A educação, nessa perspectiva, não se caracteriza apenas pela ampliação do tempo, nem se reduz ao ensino ou à transmissão de conhecimentos. Ela

parte de um trabalho educativo criativo, crítico e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essa concepção emancipadora de educação escolar instigou o desenvolvimento desta pesquisa em uma escola pública de ensino médio em tempo integral.

Este estudo passa, pois, pela compreensão de como o sistema estadual de ensino de Goiás se organizou para responder ao disposto na Portaria do MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral¹, criado pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). No âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte-Seduc (GOIÁS, 2017), a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017, regulamentou a criação dos Centros de Ensino em Período Integral. Portanto, as questões acima motivaram a investigação da ETI em uma escola pública de EM, em Goiás, por meio de um estudo de caso.

Com base nos estudos para melhor delimitação do objeto a ser investigado, emergiu o seguinte problema da pesquisa: Quais são as (im) possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás?

Mediante o problema enunciado, norteou-se a formulação do objetivo geral e dos específicos deste estudo. Sob tal lógica, esta investigação tem por objetivo analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás, levando em conta duas categorias: Concepção de educação em tempo integral; e condições de implantação da escola de tempo integral. E ainda da segunda categoria, três subcategorias, sendo: tempo: ampliação da jornada escolar; estrutura física; e gestão democrática. Além disso, com a finalidade de pormenorizar o objeto de estudo, os objetivos específicos previstos para o transcurso da investigação são os seguintes: a) desenvolver estudos sobre a concepção de educação integral, revisitando a história da educação brasileira; b) analisar *in loco* a educação integral na escola em tempo integral de ensino médio público de Goiás aqui intitulada - CEPIE²; e compreender a gestão democrática como uma condição de implementação da escola de tempo integral.

¹ Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

² A escola campo, Centro de Ensino em Período Integral, foi aqui intitulada de “Esperança” - CEPIE, nome fictício atribuído ao Centro para resguardar a identidade da instituição e dos pesquisados.

Em virtude da conotação educacional, social e política do objeto pesquisado, optou-se pelo método materialismo histórico dialético para se desenvolver a investigação de abordagem qualitativa. Tendo em vista a proposta investigativa e o referencial teórico que embasa esta pesquisa, a metodologia adotada segue os parâmetros do estudo de caso, mediante a observação participante, combinada com análise documental e com a utilização das respostas dos pesquisados no questionário semiestruturado.

O materialismo histórico dialético é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis³. Diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. A posição materialista dialética conserva o método dialético na análise, modifica o papel do pensamento na determinação do real, procurando demonstrar que tal unidade contraditória pode ser descrita e comprovada empiricamente.

Assim, o esforço de vislumbrar a totalidade, a historicidade e as contradições da realidade concreta, em suas “conexões essenciais” (MARX, 2009, p. 131), também contribuirão para a compreensão do objeto de estudo.

Saviani (1991) aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida).

A pesquisa de cunho qualitativo de estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (1986), estuda um único caso, visa à descoberta, à “interpretação em contexto”, e ainda busca retratar a realidade de forma mais abrangente. Dessa forma, foram feitos, inicialmente, o levantamento bibliográfico e a observação *in loco* para, em seguida, aproximar-se dos sujeitos da pesquisa para a aplicação do questionário semiestruturado.

De acordo com Godoy (1995), as pesquisas qualitativas tentam compreender o fenômeno pela ótica do sujeito estudado e consideram que os resultados são menos importantes do que os processos e os procedimentos de pesquisa.

A investigação precisa levar em conta os sujeitos da pesquisa: os gestores, os coordenadores, os professores e os alunos, de forma que haja interação que permita um conhecimento mútuo “[...] com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

³ O conceito de práxis em Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática - é prática eivada de teoria.

Tendo por base o materialismo histórico, postula-se uma série de conceitos fundantes para que sejam compreendidas as dimensões da sociedade, as formações socioeconômicas, a estrutura social, a organização política da sociedade, a vida espiritual, a cultura, a concepção de homem e etc. O materialismo dialético busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

No estudo de caso, todas essas características apontam para uma investigação que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. O percurso de investigação deste objeto foi percorrido construindo-se formas de olhar para a realidade abstrata e apanhando dela as suas contradições, na busca por perceber seus nexos internos para apreender sua essência. Houve, assim, o esforço de compreender a totalidade que constitui esse objeto de estudo, as suas “[...] diferenças dentro de uma unidade” (MARX, 2011, p. 53).

Dessa forma, ao utilizar o questionário semiestruturado, os gestores, os coordenadores, os professores e os alunos trouxeram importantes contribuições para a análise dos dados coletados. As observações de cada um são pessoais e influenciadas por vários fatores, como história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões. Também não houve uma única terminologia para se referir à observação e à entrevista, o que implicou “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Quanto à escolha do campo de pesquisa, buscou-se uma escola pública do estado de Goiás em tempo integral que tivesse ensino médio. Em um universo de quatro escolas de tempo integral estaduais, foi escolhida a unidade com localização mais acessível ao pesquisador. E tanto as observações como a aplicação dos questionários semiestruturados foram realizadas em horários disponibilizados pela instituição.

Do mesmo modo, todos os integrantes da escola foram convidados a participar da pesquisa, mas alguns não manifestaram interesse. Dessa forma, os que aceitaram foram dois gestores, sendo um diretor e um vice-diretor, três coordenadores, oito professores e oito alunos, totalizando 21 sujeitos pesquisados que forneceram dados para a composição da amostragem da pesquisa de campo.

Portanto, com a intenção de captar além da “aparência enganadora das coisas” (MARX, 2012, p. 109), e perceber o movimento do real, a coleta das informações foi relevante para a pesquisa empreendida.

A relação dialética entre objetividade e subjetividade é engendrada no e pelo processo de trabalho e por ele mediatizado. A correta interpretação, para que não se caia num

subjetivismo, é que essa relação dialética não implica em uma identidade, ou seja, é preciso ter claro que a objetividade material precede o sujeito.

Somente da relação instituída entre homem x natureza, sendo a natureza anterior ao homem, decorre um processo histórico de desenvolvimento social no qual emerge a subjetividade humana, o pensamento humano como expressão de um novo gênero, instaurando, inclusive, o fundamento do conhecimento – nesse sentido a subjetividade é componente do processo histórico. Ser e pensar, ainda que diferentes entre si, somente existem em unidade mútua, configurando uma relação indissociável cuja base é objetivamente material (COSTA, 2012, p. 129).

Ressalta-se que a subjetividade é um produto histórico decorrente do ser social, cujo movimento impulsiona a constituição dos sujeitos como individualidades, como grupos humanos e como sociedade.

Sendo assim, tanto a observação participante como os questionários se entrecruzaram e evidenciaram a realidade concreta. Dessa forma, verificou-se que ambos os instrumentos caminharam na mesma direção, confirmando as categorias encontradas nos respondentes inseridos na realidade concreta. Entende-se que, num processo dialético, pesquisa e pesquisador se constituem: o objeto se revela e o pesquisador transforma seus sentidos com um olhar mais atento, enxergando um novo objeto.

À luz dos pressupostos teóricos de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, 2006), Paro, Ferreti, Vianna, Souza (1988) e Cavaliere (2009, 2010, 2012), entre outros, emergem o conhecimento, as concepções e a história da educação integral no ensino médio e a escola em tempo integral. A reflexão das reformulações curriculares do ensino médio sustenta-se na **análise** de documentos oficiais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2018) e a legislação estadual com a Lei n.º 19.687, de 22 de julho de 2017, que cria os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da Seduce.

Estruturalmente, esta tese se organiza em quatro capítulos, a fim de apresentar informações e análises dos dados coletados na investigação que possibilitam compreender o objeto ora pesquisado.

Então, no primeiro capítulo, intitulado “Escola em tempo integral: concepção e história”, apresenta-se a história da educação brasileira e discussões sobre as políticas públicas de educação, em particular as concepções de escola em tempo integral e a formação dos alunos do ensino médio. Há ainda um retrospecto das bases históricas que norteiam a educação no Brasil no contexto pós-CF/1988, LDB/1996 e PNE 2001-2010.

O segundo capítulo, “O Ensino Médio: Reformulação Curricular”, analisa as relações entre projetos de reformulação do Ensino Médio (EM) e as propostas para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, considerando o marco legal da LDB/1996. A intenção foi mostrar o cenário da educação integral na escola de tempo integral no ensino médio da rede pública de ensino de Goiás. Apresenta ainda a educação escolar no aspecto da vida social para assegurar aos sujeitos uma formação geral e universal e um ensino de qualidade a todos, inclusive ao aluno do EM. Também evidencia a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009.

Já no terceiro capítulo, “A Gestão da Escola em Tempo Integral”, foi discutida a gestão da escola em tempo integral, que é uma realidade com inúmeras (in)concretudes e suas especificidades, bem como seus diferenciais e desafios, no que diz respeito à promoção de uma educação de qualidade no cenário educacional brasileiro. Há reflexões sobre a possibilidade de uma escola que garanta um trabalho realmente integrado à comunidade e, ao mesmo tempo, que elucida a função de gestor, imprescindível nesse movimento de contraposição do engessamento da escola com a imposição de projetos e programas de governo. Ainda neste capítulo, discute-se também o trabalho pedagógico e organizacional, evidenciando a concepção de educação que permeia este estudo, a qual considera a escola como instituição formal de educação.

No quarto e último capítulo, “Educação Integral: desvelando a realidade de uma escola pública estadual de Ensino Médio”, foram discutidas as concepções e as condições de implementação do projeto de educação em tempo integral, numa escola pública de ensino médio em Goiás. Foram apresentadas a investigação *in loco* e as análises dos dados resultantes da pesquisa qualitativa, orientadas pelo materialismo histórico dialético. Há também os apontamentos da pesquisa documental, que teve por base o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a observação participante e um questionário semiestruturado aplicado aos sujeitos da pesquisa. Neste capítulo, tem-se a importante organização dos dados para análises apresentadas nas categorias: concepção de educação em tempo integral e condições de implantação da escola de tempo integral, dividida em três subcategorias: Tempo: ampliação da jornada escolar; estrutura física; e gestão democrática. Todas essas subcategorias foram analisadas para se desvelar a investigação.

Diante do exposto, convém destacar que a pesquisa foi ancorada nos critérios éticos, sem exposição da identidade dos sujeitos e do campo pesquisado. E, nas considerações finais, desvela-se a realidade do CEPIE, evidenciando as possibilidades da educação integral na realidade da escola, cuja centralidade nos processos educativos reconheceu os alunos como sujeito integral. Os resultados apontam possibilidades de se desenvolver futuras pesquisas que

venham contribuir para a temática que envolve a gestão democrática como efetivação da educação pública de qualidade.

CAPÍTULO 1

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO E HISTÓRIA

Neste capítulo, realiza-se uma breve incursão na história da educação brasileira, a fim de discutir a concepção de escola em tempo integral. Para tanto, enfocou-se a educação escolar desde o período colonial até as políticas da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB/1996).

Apresenta-se, pois, um retrospecto das bases históricas que norteiam a educação no Brasil e o contexto pós-CF/1988, LDB/1996 e mais o PNE 2001-2010. Desenvolve-se, ainda, uma conceituação histórica da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Esse trajeto possibilita a compreensão da estrutura da educação básica e, particularmente, favorece o estudo sobre o Ensino Médio, última etapa dessa modalidade.

Considerando o contexto histórico da educação brasileira, esta teve início com os jesuítas, no período colonial, por volta de 1549. Embora tivesse sido criada com a finalidade de converter novos fiéis aos preceitos da religião católica, a chamada catequese, a educação escolar foi aos poucos sendo incorporada às atividades da Companhia de Jesus.

É a definição da Companhia, com o seu duplo fim, individual e apostólico. Nem só activa, para servir o próximo, nem só contemplativa, para a consideração das coisas divinas. Adota-se o meio terno: ordem mixta, para maior glória de Deus (LEITE, 1938, t. I: 10).

Nesse contexto, os fundamentos do ensino ministrado por essa Ordem tinham como base uma educação severa, disciplinada, ligada à religião e à ética. Essa concepção de educação contribuiu para solidificar as estruturas de poder e ampliar os privilégios de um pequeno grupo, o que acarretou a intensificação das desigualdades entre as classes sociais (SAVIANI, 2005).

Desse modo, a Igreja torna-se uma aliada concreta na defesa de uma educação privatista, mais voltada para a elite. Emerge, assim, a luta por uma educação pública e gratuita. Pode-se perceber que essa arena de disputa da educação não é algo novo ou atual, pois vem desde a implantação de um modelo privatista de educação, no século XVI, baseado em uma concepção social para a elite, principalmente na fase do ensino secundário, atual Ensino Médio.

O processo de defesa de um ensino público tem sido uma tentativa de avanço na ampliação da escola pública em nível nacional. Isso porque, em sua origem no Brasil, a escola

tornou-se um instrumento de seleção e voltada para a formação de pessoas integrantes das grandes elites (SAVIANI, 2005).

Porém, essa realidade vem se transformando aos poucos, uma vez que, por mais de cem anos, as imposições legais foram sendo implementadas com vistas à efetivação do ensino secundário no país. O relatório ministerial, datado de 1836, remete à precariedade do sistema educacional naquele período (LIMA, 2002).

A partir de 1840, os relatórios ministeriais passaram a considerar a instrução básica como elemento essencial para o cidadão. Tendo em vista as demandas de implantação de unidades educacionais específicas, em 1850 surgem as primeiras investidas legais para dar organicidade ao ensino no Brasil e, também, para institucionalizar a escola pública no país. Foram concretizadas então as primeiras reformas educacionais, a partir de 1854, com a implantação do Regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, sendo o Decreto n.º 1.331a, de 17 de fevereiro de 1854 (Reforma Couto Ferraz) um dispositivo regulamentador, que criou “a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte diretamente submetida ao Ministério do Império”.

A criação desse órgão teve como finalidade ofertar educação para todos, fiscalizar e orientar a educação de ensino elementar e secundário. Nesse momento histórico, foi decretada a gratuidade da instrução primária para todos, conforme assentamento constitucional em vigência na época (PALMA FILHO, 2005). Tal fato pode ser considerado um grande avanço em relação à possibilidade de a classe popular ingressar na instrução primária pública, ainda que as diretrizes se apresentassem com pouca clareza, permitindo somente afirmar que “o ensino não é obrigatório no Brasil” (ALMEIDA apud SANT’ANNA; MIZUTA, 2017, p. 104).

Entre 1860 e 1880, a educação passou por importantes transformações com a instalação da Escola Normal e, posteriormente, com a implantação do ensino profissional. A partir de 1870, o governo central expandiu a sua participação no processo de desenvolvimento da educação no país. Nessa perspectiva, em 1880, constata-se a concretização de uma ideologia do pensamento sociológico no Brasil, presente nas reformas que viriam posteriormente.

Vieira e Farias (2007) consideram que a educação na República volta-se para a formação do cidadão, para a promoção da educação cívica e patriótica dos cidadãos. Desse modo, entre os anos de 1889 e 1930, houve diversas reformas educacionais, destacando-se as seguintes:

- a) Reforma Benjamin Constant (1890);
- b) Código Epiácio Pessoa (1901);
- c) Reforma Rivadávia Correa (1911);
- d) Reforma Carlos Maximiliano (1915);
- e) Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), todas elas ainda na Primeira República (1889-1930) e, de algum modo, preocupadas em organizar o ensino secundário (PALMA FILHO, 2005, p. 1).

Nessas reformas que tentam reorganizar o sistema brasileiro, fica clara a influência positivista. Porém, as autoras afirmam que a educação para o povo ainda não é uma preocupação política do Estado, pelo contrário, a educação caracteriza-se como privilégio de poucos.

Nesse sentido, Vieira e Farias (2007) salientam que o processo de redemocratização do Brasil foi bastante lento, construído por muita luta política. A principal expectativa política desse momento histórico era construir um país democrático, que pudesse proporcionar a todos os brasileiros o acesso aos direitos sociais básicos.

1.1 OS PRIMEIROS PASSOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1930 A 1960

Como a história da educação pública no Brasil é um tema amplo, foi necessário um recorte temporal para esta análise histórica. Sendo assim, o foco desta investigação volta-se para o período compreendido entre 1890 e 1931, ou seja, final do século XIX e primeira metade do século XX. A escolha desse período se justifica em razão, conforme advoga Saviani (2005), da implantação dos grupos escolares e, sobretudo, da efetivação da escola pública propriamente dita. Assim,

[...] implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional (SAVIANI, 2005, p. 20-21).

Conforme o autor, observa-se que o desenvolvimento efetivo da escola em massa se deu por volta de 1930, haja vista que a “Revolução de 30” influenciou de forma significativa esse processo de mudanças. Segundo Pimentel e Freitas (2012, p. 935), os avanços no contexto da escola pública foram possíveis em decorrência dos seguintes eventos históricos da década de 1930, a saber:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde (1930);
- b) Reforma do ensino secundário (1931);
- c) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932);
- d) Fundação da Universidade de São Paulo (1934);
- e) Instituição da Universidade do Distrito Federal (1935); e
- f) Criação do Conselho Nacional de Educação.

Entre 1931 e 1961, novos processos de mudança surgiram no contexto da educação, caracterizados pela ideologia pedagógica renovadora e também pela imposição de regulamentos na educação em todo o país. Nesse período histórico, percebe-se a ineficácia da implantação de uma escola para todos, especialmente para as pessoas da classe popular, permanecendo ainda uma educação seletiva e desigual (SAVIANI, 2005).

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupado com os rumos da educação, elaborou um documento, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com o intuito de defender a escola pública e gratuita. Esse movimento foi considerado um marco na educação pública brasileira e, embora não tenha significado um processo de transformação na educação, colocou-a em destaque e isso promoveu, essencialmente, uma sucessão de avanços na esfera educativa no decorrer dos anos. Tendo como principal objetivo desenhar novas diretrizes educacionais, esse documento possibilitou um progresso nos movimentos de alfabetização dos adultos e na ampliação do ensino primário e do ensino superior.

Durante o Estado Novo (1937-1945), com a Reforma Capanema, instituída através das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, o então ministro Gustavo Capanema começa a estruturar os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Ainda nessa época, surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

De acordo com Romanelli (2005, p. 154), as Leis Orgânicas ficaram assim estruturadas: Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 abril de 1942; e a Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

A Reforma Capanema do sistema educacional brasileiro, realizada durante a Era Vargas, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio. As reformas empregadas nesse período, segundo Vieira e Farias (2007), reafirmam a naturalização das diferenças sociais ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas, reafirmando o caráter seletivo da educação.

Após a queda de Vargas, a reforma do ensino continuou com o ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, no governo provisório de José Linhares, como se apresenta a seguir:

Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946; e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei n.º 9.613 de 20 de agosto de 1946 (*Ibid.*, p.154).

E, por fim, depois de vários anos é promulgada a Lei n.º 4.024 de 1961, cujo texto aprovado, segundo Saviani (1996), difere do projeto original e não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Alguns intelectuais consideraram a lei aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”.

Saviani (1996) conceitua a estratégia da conciliação como um pacto das elites, através do qual se torna possível preservar os interesses dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, adiando-se para um futuro indefinido a realização das aspirações das massas populares. Foi sob essa égide que se desenvolveu o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

1.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO MILITAR

As décadas de 1960 a 1980 caracterizaram-se pelo período do regime militar no Brasil, período em que se tentou implantar uma educação tecnicista voltada para eficiência e produtividade. Nessa época, o debate girou em torno da democratização do ensino e da permanência das crianças pobres na escola. Assim, a política educacional enfatizou o acesso ao ensino público de boa qualidade e a descentralização e democratização da educação (BONAMINO, 2003).

Com a Lei n.º 5.692/71, extingue-se o exame de admissão ao antigo “ginásio”, prova que eliminava os que não dominavam os conteúdos do 1º ao 4º ano de escolaridade, e o ensino fundamental passa atender a todos os alunos com idade entre 7 e 14 anos. No entanto, essa possibilidade não se efetivou na prática, uma vez que não foram geradas condições concretas para a permanência desses alunos na escola. Diante disso, ressalta-se que o sistema de educação incluiu novas formas para a admissão de alunos:

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final das 4^{as} e das 8^{as} séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter

de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 109).

De acordo com os autores citados, no referido período poucos alunos iniciaram seu processo educacional. Em 1970, a taxa de alunos concluintes do ensino médio era de apenas 10%, chegando a tão somente 21% em 1994. Isso em decorrência da falta de condições imperativas ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, segundo Mello (1998, p. 2), o ensino médio é o “ensino de minorias sobreviventes”, uma vez que, em 2000, dos 10 milhões de jovens de 15 a 17 anos, somente 3,3 milhões estavam matriculados nessa etapa de ensino (33%).

No final do século XX, as políticas públicas da educação foram pensadas com o objetivo de atingir, ao máximo possível, uma expressiva quantidade de pessoas em idade escolar. Sobre essa questão, Oliveira (2005b, p. 15) aponta que “os sistemas públicos de ensino e a própria administração dos serviços públicos vêm sendo objeto de reflexões e indagações”, o que demonstra a necessidade de se superar as limitações vinculadas ao processo de aprendizagem.

Conforme Brzezinski (1996), na década de 1960, materializa-se, na sociedade brasileira, um modelo econômico urbano/industrial voltado para o aumento do consumo e da autonomia da indústria nacional. Nascia, assim, uma nova tendência de internacionalização do mercado interno brasileiro. Isso significou a participação das multinacionais, a exploração da mão de obra, o uso de novas tecnologias e o congelamento do salário das classes populares. Nesse contexto, emergem também as lutas em defesa dos interesses opostos das duas classes antagônicas, expandidas por segmentos diferentes da sociedade. Esse movimento de luta sedimentou uma diversidade de reivindicações, anunciando um novo ciclo de reorganização da sociedade política e civil no Brasil. É nesse momento que as Forças Armadas, como corporação, ocupam o Estado, mediante o golpe militar de 1964.

Diante do golpe militar, os educadores, por meio de lutas das classes sociais, livram-se das repressões e da conservação de um modelo educacional voltado para as mentes disciplinadas, conforme preconizava os ditames da classe dominante. No entanto, as conjeturas incorporadas à ideologia da política educacional do período da ditadura legitimaram o capital como um princípio econômico e como progresso e crescimento para a sociedade, colocando a educação a serviço desse regime (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010).

Portanto, os diversos setores da sociedade civil se engajaram na luta pela busca de reformas sociais e educacionais. A União Nacional dos Estudantes (UNE) iniciou uma batalha pela Reforma Universitária e pela ampliação de direitos que beneficiariam tanto os estudantes quanto a sociedade como um todo (NETTO, 2014).

Mesmo que a Reforma Universitária tenha sido elaborada, e efetivada “de cima para baixo”, ou “imposta” pelo governo sem discussão, é inegável a sua centralidade para o ensino superior brasileiro naquele período.

As mudanças previstas no texto da Reforma Universitária foram sendo efetivadas no decorrer dos anos seguintes a 1968. Os assuntos colocados em pauta por essa reforma estão até hoje nas discussões do ensino superior público brasileiro, como o sistema de créditos, o vestibular unificado, a autonomia universitária etc., mesmo sendo um contexto histórico bem diferente dos anos 1960.

A estrutura do ensino superior tem sido marcada por disposições da Reforma Universitária de 1968, podendo ser citados, como exemplo, o sistema departamental e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Se essa reforma produziu efeitos inovadores, também abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o antigo padrão brasileiro de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciada da atividade de pesquisa, que pouco contribui para a formação de um horizonte intelectual crítico (FERNANDES, 1975).

Em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, implantada pela Lei n.º 5692/71, foi entendida pelos educadores como um novo panorama da educação no Brasil, marcado por um ensino mecanicista e também excludente. Segundo Pellanda (1986, p. 55),

A Lei 5692/71 [...] estava em perfeita harmonia com a situação econômica e política vigente na época. A nova orientação garante o controle do ensino através de estratégias do tipo ensino mecânico, formal e estranho à vida. Essas estratégias, além de impedirem o desenvolvimento do pensamento crítico e da realidade social, têm também como consequência o afastamento dos alunos pobres da escola já nos primeiros anos por não aguentarem a distância do ensino de sua realidade imediata.

De acordo com o exposto, a Lei n.º 5692/71 traz, em seu bojo, a evasão escolar. Embora a lei garanta o acesso do estudante à escola, não apresenta garantias nas condições iguais de ensino e de aprendizagem. Com isso, a escola legitima a distinção de classes sociais, fazendo com que o ensino para os menos favorecidos economicamente tenha como finalidade a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e o acesso à universidade garantido à elite.

Antes da Lei 5692/71 existia a separação dos aptos e não aptos, os que conseguiam matrícula eram os aprovados nos exames aplicados no final do ensino primário. De acordo com Oliveira (1999a), a educação estava longe de ter um caráter universal e acreditava-se que, dessa forma generalizada, o processo meritocrático seria capaz de identificar os cidadãos mais aptos para a vida escolar.

Destarte, a partir de tal contexto, viu-se nascer uma “nova” reforma educacional que alterava toda a estruturação do ensino brasileiro. A Lei 5.692/71 foi saudada como a panaceia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente até mesmo entre os educadores no período militar. A reforma educacional implantada atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil – Potência” (SAVIANI, 1987, p. 127).

Desse modo, as políticas educacionais passaram a visar, cada vez mais, à ampliação do nível de escolarização de seus cidadãos (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005). Como prova disso, “observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000” (BRASIL, 2001, p. 6).

A expansão da rede escolar ocorreu de forma gradual ao longo do século XX, acelerando-se com o ritmo das exigências do desenvolvimento da industrialização no país. Essa afirmação demonstra o processo de exclusão operado internamente pelo sistema escolar no decorrer de todo esse período de desenvolvimento da educação no Brasil.

O analfabetismo é uma das maiores expressões das políticas estruturais de exclusão social e da marginalização econômica, com sérias consequências para a garantia de direitos fundamentais. De acordo com o PNE (BRASIL, 2001, p. 7), “a ampliação do atendimento escolar teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens”.

Anterior ao processo de redemocratização do país, a educação concentrava-se, principalmente, nas áreas centrais das cidades e era destinada às classes dominantes da sociedade. Todavia, as transformações foram dando lugar a uma escola menos seletiva, porém, ainda não inclusiva, haja vista que “[...] nas sociedades industriais e mais desenvolvidas, o princípio aristocrático do privilégio por nascimento dá lugar ao princípio meritocrático” (DUBET, 2008, p. 87). O mérito é entendido, pois, numa perspectiva que procede de condições naturais ou do esforço pessoal.

Sendo assim, aqueles que ficavam de fora da escola não teriam perfil para a vida acadêmica. Essa forma de perceber as condições de desenvolvimento aponta para a existência,

no contexto da educação, de um tipo de *darwinismo*⁴ educativo, que até hoje está presente na maneira de se compreender os processos educacionais. E, por meio dessa percepção, relacionou-se o fracasso escolar aos aspectos biológicos, culturais e psicológicos de cada indivíduo e dos grupos sociais. Além disso, os resultados negativos eram tidos como decorrentes do abandono escolar dos alunos que não se adaptavam ao ensino tradicional, elitizado e dominante (PATTO, 1999).

É importante ressaltar que, quando o aluno é submetido à competição extrema, há um rápido aprofundamento das diferenças e os “perdedores” acabam sendo deixados de lado, marginalizados, mesmo dentro da escola. Dá-se, assim, o que Freitas (2002, p. 299-325) chama de “internalização da exclusão”.

1.3 CONTEXTO PÓS-CF DE 1988, LDB/1996 E O PNE 2001-2010: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Nos anos de 1990, o discurso internacional e nacional em torno da educação centrou-se no ensino fundamental e na qualidade da educação. Isso fez com que se intensificassem medidas para transformar o ensino fundamental para atingir melhores índices perante o cenário internacional. Desde então, conforme Mota, Cararo e Coelho (2012, p. 82), a educação em tempo integral constitui-se uma das propostas do poder público que passa a ter como foco a melhoria da “qualidade da educação pública brasileira por meio da possibilidade de oferecer ao aluno uma formação mais completa em um tempo maior”.

Com a Lei n.º 9.394/1996, a “tendência da jornada prolongada” teve um marco legal importante, conforme expresso no artigo 34, parágrafo segundo:

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

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

Embora a LDBEN de 1996 determine a ampliação do tempo escolar, não se pode afirmar que essa ampliação tenha o objetivo de promover a formação integral do cidadão brasileiro. Supõe-se que o aumento de tempo possui ligação com outros fatores, tais como: o

⁴ Teoria evolucionista fundamentada nas ideias do naturalista inglês Charles Robert Darwin, na qual são propostos mecanismos, baseados na seleção natural, para explicar a origem, a transformação e a perpetuação das espécies ao longo do tempo.

direito de pais e mães trabalhadores a um espaço seguro de educação para deixar os filhos e o direito de proteção social da criança e do adolescente, conforme determina a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA) com alterações definidas pela Lei n.º 13.509, de 22 de novembro de 2017.

Como visto, à educação em tempo integral foi conferida menor importância durante décadas. Somente em um passado recente, a partir da primeira década do século XXI, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola mereceu maior atenção das políticas educacionais, como será discutido no item seguinte. Compreende-se assim que a educação integral tenha surgido com o objetivo de dar conta dos gargalos encontrados na educação brasileira e que não foram amenizados, apesar de terem sido expostos como metas no PNE anterior (2001-2010).

1.3.1 Educação Integral e a escola em tempo integral no Brasil

Na atualidade, considera-se que a educação em tempo integral é vista como um dos alicerces para a constituição da educação “omnilateral” de crianças, jovens, adolescentes e adultos. A educação integral necessita de tempo escolar para que sejam concretizados os seus projetos de forma adequada e com qualidade social, necessitando, para tanto, do tempo proporcionado pela escola de tempo integral.

De acordo com Marx (2007), para que o homem atinja efetivamente sua condição omnilateral, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para se criar um novo sistema de ensino; e, por outro, falta um sistema de ensino que contribua para a transformação das condições sociais. A formação integral defendida por Marx pressupõe a união entre instrução e trabalho como elemento de transição para uma nova formação histórico-social na qual seja possível a unidade entre formação e atividade prática, uma sociedade omnilateral.

A “educação omnilateral”, de acordo com Frigotto (2012, p. 267), é a ideia de educação ou de “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 seu pleno desenvolvimento histórico”. Essa educação promove aos estudantes a possibilidade de desenvolver suas aptidões como sujeito integrante de uma sociedade politizada.

A busca pela formação de pessoas para o exercício da cidadania, de forma plena, reivindica a ampliação do tempo de estudo, aliada à intensidade das ações educacionais. Os fatores representados pela educação em tempo integral exigem uma nova organização curricular. Essa reorganização compreende a manutenção do currículo básico do ensino

fundamental e médio, enriquecido com novos procedimentos metodológicos de aprendizagem (CASTRO; LOPES, 2011, p. 261).

Nesse sentido, a educação integral tem de responder a uma multiplicidade de exigências e, paralelamente, deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano. Segundo Felício (2012), isso reflete na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa se desenvolver em todas as suas dimensões, visando às condições de apreender uma formação omnilateral.

Conforme o autor, a educação integral envolve a necessidade de se estabelecer articulações entre diferentes contextos educacionais, nos quais as aprendizagens são assumidas como uma construção em redes, a partir de diferentes objetos e não somente mediante conteúdos e disciplinas escolares fragmentados. Sendo assim,

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras). Essa concepção de educação integral aponta para a necessidade de articulações entre diferentes contextos educacionais, nos quais as aprendizagens são assumidas como uma construção em redes, a partir de diferentes objetos e não, apenas, de disciplinas escolares (FELÍCIO, 2012, p. 5).

Desse modo, o conhecimento escolar, articulado aos conhecimentos amplos, parte de um currículo necessário à vida. A educação integral, nessa perspectiva, desconstrói o “turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo” (MOLL, 2012, p. 97) e apresenta os contraturnos mais flexíveis, cujas atividades procuram tornar o tempo escolar mais agradável.

Ademais, a educação em tempo integral mantém relação com a proteção social do educando, favorecida pela maior permanência do aluno no espaço escolar. Dada essa importância, a proteção social deve ser o fundamento da implantação da educação integral, uma vez que ela promove a garantia de vida digna e de inclusão social, sem as quais a cidadania não é concretizada (MENEZES, 2012, p. 140).

De acordo com Cavaliere (2009, p. 52), duas propostas da educação em tempo integral foram desenvolvidas no país desde a segunda metade do século passado. A primeira, desenvolvida no Rio de Janeiro, foi o “Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com escolas de tempo integral”. Nesses centros, as crianças permaneciam durante todo o dia, participavam de diversas atividades curriculares e recebiam alimentação e cuidados básicos. A segunda proposta, desenvolvida no estado de São Paulo, foi o Programa

de Formação Integral da Criança (PROFIC). Esse programa, por meio de convênios, “fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas [...]”. Essas duas tentativas de educação de tempo integral evidenciam uma dualidade de forma antagônica entre a *escola de tempo integral* e, em outra faceta, o *aluno em tempo integral*.

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

De acordo com essa discussão, enquanto uma proposta de educação integral aponta mudanças a serem aplicadas nas unidades escolares, a outra propõe a articulação de ações estratégicas em instituições.

Os programas educacionais de contraturno, mais especificamente o “Mais Educação”, segundo advoga Freitas (2012), constituem ataques a todas as conquistas da Educação Básica na história da educação brasileira. Isso porque a proposta do PME é ofertar atividades de lazer, esporte, artístico-culturais, reforço escolar, no contraturno escolar, para um grupo de crianças selecionadas pela escola, com prioridade para aquelas em situação de alta vulnerabilidade social.

Freitas (2012) sinaliza que é preciso resistir, se opor a essa forma de educação que se diz integral. É fundamental, portanto, contrapor à hipocrisia que prega ser possível estarem “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários colocam a educação a serviço da produção de mão de obra para o trabalho.

Pelo exposto anteriormente, deve-se compreender quais políticas públicas são favoráveis à educação em tempo integral. Isso requer o estudo das leis n.º 10.172/2001 e n.º 13.005/2014, que correspondem, respectivamente, aos Programas Nacionais de Educação de 2001 a 2014.

É nesse processo histórico que a Escola de Tempo Integral vem sendo introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da CF/1988, que, por sua vez, abre as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos. Em 1996, a LDBEN, em seu artigo 34, já previa o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”.

No início do século XXI, a educação básica brasileira ainda se configura por diversidades, desigualdades e complexidades. Em virtude disso, o PNE de 2001 defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes: a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados.

O atendimento em tempo integral é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo com duas refeições.

Desde o início do século XX, a organização do sistema educacional, o acesso à escola e o respaldo aos direitos à educação foram se reestruturando gradativamente. Desse modo, o aluno passou a ser reconhecido como sujeito de direitos e, a partir da CF/1988, a educação como direito subjetivo do cidadão brasileiro. Nesse cenário, o conhecimento de aspectos conceituais e históricos que envolvem a educação faz emergir uma nova compreensão da história da educação. Esse entendimento possibilita também compreender as implicações da educação em tempo integral e a sua associação ao conceito.

A extensão do dia escolar é apresentada como uma estratégia para promover a equidade e a qualidade do ensino, mas não significa somente estender a permanência do aluno no ambiente escolar, pois existem desafios para a oferta de Educação Integral que vão desde a estrutura física e de pessoal até questões mais técnicas, como a formação inicial e continuada de professores (GADOTTI, 2013).

Para Gonçalves (2006), a “educação integral” refere-se à inserção dos estudantes, em sua totalidade, no processo educativo. Essa forma de educação

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Tendo em vista essa compreensão de sujeito, faz-se perceber urgentemente as mudanças no âmbito educacional mediante as realidades atuais impostas pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, Felício (2012), ao analisar pesquisas de vários autores, procura explicitar a concepção de formação em escola de tempo integral. Para a autora, “[...] essa escola se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções

reduzidas que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano” (FELÍCIO, 2012, p. 4).

Essas concepções pouco emancipadoras referem-se a um modelo de ensino tradicional, sob o qual os alunos não são respeitados em sua integralidade, nem são considerados atores do processo de aprendizagem. Tais concepções se contrapõem às diversas possibilidades de construção do conhecimento, disseminadas na educação integral, consentâneas a um ensino com sujeitos participativos, apoiado no diálogo sobre os conhecimentos científicos e os saberes da práxis⁵.

A educação em tempo integral confronta-se com o processo de encurtamento do tempo letivo diário, estabelecido na Lei n.º 4.024, de 1961, que, em seu artigo 27, trouxe a organização da educação básica de modo a receber, pelo menos, todas as crianças de sete anos em face da obrigatoriedade do ensino fundamental. Todavia, a redução do tempo diário de ensino foi duramente combatido por Anísio Teixeira⁶, sendo essa crítica ainda atual e pode ser percebida no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), promulgada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Na época da vigência da LDB/1961, Teixeira (2007) apresentou duras críticas ao encurtamento do tempo escolar em detrimento da retirada de algumas disciplinas do currículo. O desabafo do escolanovista evidencia a desconstrução da educação na atualidade:

Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores [...]. Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas têm de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensa em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra (TEIXEIRA, 2007, p. 52).

As ideias iniciais da educação integral remontam à década de 1920, com a observação de que o sistema público precisava de expansão para atender a uma massa de brasileiros não alfabetizados. Na visão de Anísio Teixeira, o “ensino primário” deveria ir além da simples promoção de noções básicas de ler e escrever. Nesse sentido, a escola também deveria

⁵ Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, conseqüentemente, transformando a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

⁶ Anísio Spínola Teixeira (2007) foi um educador, intelectual, também atuante no campo jurídico e educacional brasileiro. Foi responsável por propor e executar medidas voltadas para a democratização do ensino nacional, defendendo a importância da experiência do aluno como fundamento de seu aprendizado. O autor ainda participou do movimento Escola Nova e foi um dos elaboradores do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Presidiu o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 1952 a 1964.

preparar o homem para o trabalho, para que ele pudesse ter direito de melhorar a sua condição econômica.

A ideia de “treinamento” para o trabalho, proposta pelo governo ditatorial Vargas, aliada à extensão do ensino a todos, resultou, na prática, na redução do curso primário e no funcionamento da escola em vários turnos. Essa fragmentação do ensino significou a redução do tempo/dia escolar e também encurtou o período de permanência do professor na educação básica, impactando negativamente nas políticas de formação dos professores (TEIXEIRA, 2007).

A elevada expansão do conhecimento humano e o imediatismo escolar reduziram a duração dos cursos e do dia escolar com o objetivo de oferecer a um maior número de alunos uma “educação primária” reduzida. Tal ação afetou, inclusive, a aprendizagem de temas e conteúdos indispensáveis à formação dos/as estudantes. Com isso, a escola passou a ser o *locus* privilegiado de preparação de mão de obra para o trabalho. Os educandos, inseridos nesse contexto, distanciavam-se cada vez mais do conhecimento integral, necessário ao desenvolvimento e à formação “omnilateral” proposta por Marx (1964) e sistematizada por Manacorda (2007).

Retomando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinala-se que os educadores propuseram o desenvolvimento de uma educação renovada, com base na tendência pedagógica progressista e pragmatista. Salienta-se que a teoria da “educação integral” consta no texto do Manifesto com a nomenclatura de “escola unitária”.

Os idealizadores do Manifesto destacaram os direitos do sujeito no que concerne à necessidade de receber uma educação pública de qualidade, sugerindo formação integral para as gerações futuras em ambiente educativo formal e não formal (CAVALIERE, 2010).

Em contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação não pode permanecer apenas no horizonte dos direitos formais. Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932 [...] (CAVALIERE, 2010, p. 22-23).

Após a década de 1950, houve uma lacuna no que concerne à implementação de projetos e programas de escolas públicas em tempo integral no país. Em 1952, como secretário de Educação na Bahia, Anísio Teixeira idealizou um novo sistema educacional, uma experiência educativa que foi colocada em prática na cidade de Salvador com o nome “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Esse novo modelo de educação, também conhecido

como Escola Parque da Bahia, tinha a finalidade de universalizar a educação integral para as pessoas comuns.

De tal modo, na década de 1960, esse novo exemplo educacional de Texeira balizou um projeto de educação a todas as classes sociais, principalmente para as excluídas. Essa foi uma tentativa de fazer cumprir o que já se encontrava no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: uma relação entre educação e democracia, corroborando o direito de todos ao ensino público e o encargo do Estado com a garantia de acesso à educação de qualidade. Nessa perspectiva,

[...] escola-parque, nome que conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer, em sua totalidade, o senso de responsabilidade e de ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição de bens do espírito (TEIXEIRA, 1967, p. 130).

Essa importante experiência tornou possível a implantação da educação integral, embora timidamente. Em Brasília, à época de sua fundação, inaugurou-se uma dessas escolas com a finalidade de romper com o ensino tradicional, elitista, destinado apenas a uma pequena parcela da sociedade. A educação integral, de fato, só se tornou tema frequente na agenda política brasileira a partir dos anos 1980 (COELHO, 2009).

Nos anos seguintes, entre 1984 e 1994, segundo Freitas e Galter (2007), foram construídas no estado do Rio de Janeiro, aproximadamente, quinhentas escolas públicas de tempo integral, denominadas Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Esses CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer e criados durante o primeiro governo de Leonel Brizola, sob orientação de Darcy Ribeiro (1983-1987), compunham-se de três edifícios. O prédio principal abrigava as salas de aula, o centro médico, a cozinha, refeitório, banheiros e as áreas de apoio e recreação, e ainda o ginásio esportivo. Havia também o edifício da biblioteca e o dos dormitórios. Os CIEPs atendiam alunos da classe popular em horário integral. Porém, o projeto original de Darcy Ribeiro⁷ e de Maria Yedda Linhares⁸ sofreu alterações ao longo do tempo e muitas unidades foram municipalizadas (RIBEIRO, 1997). Mais uma vez, a história da educação brasileira registra que projetos bem sucedidos de conotação inclusiva para o atendimento das classes populares sofreram retrocessos.

⁷ Antropólogo, escritor e político brasileiro – vice-governador de Leonel Brizola.

⁸ Na época, secretária de Educação do estado do Rio de Janeiro.

Historicamente, nota-se que as políticas públicas nacionais foram criadas com o intuito principal de atender às necessidades educacionais apenas de um público específico da camada social elitizada, o que traduz uma expressiva desigualdade no cenário educacional. No entanto, iniciativas de mudanças desse cenário foram empreendidas, sobretudo a partir da década de 1980 do século passado. Desse modo, com a promulgação da CF/1988, com a aprovação da LDB n.º 9.394/1996, do PNE 2014-2024 e da Lei n.º 13.005/2014 novas estratégias inclusivas foram e estão sendo incorporadas ao sistema educacional, como, por exemplo, a educação em tempo integral. Esse contexto nacional e os projetos de ensino médio em tempo integral após a homologação da LDB/1996 serão apresentados no próximo tópico desta tese.

1.3.2 Políticas públicas para a educação em tempo integral

Na rede pública de ensino, a educação em tempo integral já está implementada efetivamente em algumas unidades educacionais do país - praticamente em todos os estados do litoral brasileiro, bem como no Amazonas, Mato Grosso do Sul e em Goiás⁹.

A Lei n.º 10.172/2001 (PNE/2001) estabeleceu a instalação progressiva da educação em tempo integral, estando explícita nas prioridades de n.º 1 da educação infantil e n.º 21 do ensino fundamental:

1. [...] o processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

As políticas previstas no PNE/2001, no tocante à escola de tempo integral, dão prioridade à educação infantil e ao ensino fundamental, visando ao atendimento, em primeiro lugar, das “crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001).

Porém, o que se tem no Brasil até o momento, em termos de política social, é uma espécie de acomodação do campo social às determinações de um Estado mínimo, já reformado conforme os parâmetros do neoliberalismo. E o Estado mínimo deve ser entendido como uma concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. Então, mediante esse cenário, pode-se dizer que o Estado capitalista foi criado

⁹ Dados fornecidos pelo Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/escolas-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

pela burguesia para reproduzir, na sua estrutura e funcionamento, as características das relações sociais e econômicas que constituem esse modo de produção. Desse modo, o Estado constitui-se um complexo de práticas e teorias que justifica e mantém o domínio, ao mesmo tempo em que conquista o consentimento daqueles sobre os quais exerce o domínio.

Sobre o neoliberalismo, este é mais do que uma alternativa teórica, econômica, ético-política, educacional, porque constitui uma ideologia que, ao ser internalizada pelo senso comum, “pode tornar-se hegemônica como se fosse a única leitura possível e viável para os problemas criados pelo próprio capitalismo” (CORRÊA, 2000, p. 41).

Para Frigotto (1996), os chamados ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização trouxeram a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. E a educação de qualidade é a base para uma vida digna, de qualidade. Igualmente, é base de todos os direitos sociais, principalmente se for considerado o que preconiza a legislação ao estabelecer, como dever do Estado, a formação integral do cidadão para que ele seja capaz de transformar sua realidade.

O acesso à educação integral é um passo fundamental na efetivação do direito à educação, previsto na Constituição brasileira e visto como um direito humano fundamental. O direito à educação não é apenas o direito à escolarização, mas significa o direito à formação integral das múltiplas dimensões que compõem o sujeito.

Ainda entre os objetivos importantes, ressalta-se a Meta 21, que ampliou a jornada escolar para um período de pelo menos sete horas/dia. A Lei n.º 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em seu artigo 10, esclarece que o tempo integral requer uma matrícula diferenciada quanto à distribuição proporcional de recursos.

O Fundeb constitui-se um divisor de águas no que se refere à destinação de recursos financeiros para a garantia do direito à educação em tempo integral, visto que avançou em relação à LDB/1996 e ao PNE/2001, ao associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (MENEZES, 2012, p. 141).

Além disso, conforme mencionado por Menezes (2012), quanto à abrangência, o Fundeb se destacou em relação ao programa antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso porque os recursos destinados pelo Fundeb alcançaram não apenas o ensino fundamental, mas também as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, pela primeira vez, recursos para as matrículas em tempo integral.

Na atualidade, a legislação mais recente, que aprovou o PNE (2014-2024), foi a Lei n.º 13.005/2014, na qual estão descritas as diretrizes para a educação nacional nos próximos dez anos, inclusive dispondo acerca da importância da implementação da educação em tempo integral. A crise política implantada pelo governo atual, associada ao veto na Lei n.º 13.587/2018, que disponibiliza 1,5 bilhão de recursos destinados ao Fundeb, desmonta os avanços historicamente alcançados pela esfera educacional. Esse retrocesso emperra a aprovação de políticas educacionais de Estado e coloca em risco o cumprimento do PNE (2014-2024), plano que dá sustentação à educação em tempo integral.

Entre as estratégias para a educação integral descrita no PNE (2014-2024), está a seguinte:

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 59-60).

A discussão acerca da ampliação da jornada escolar não pode vir separada de um tema fundamental: o uso e qualificação desse tempo. A escola não pode preencher a jornada com “mais do mesmo”, pois a ampliação da jornada é uma oportunidade para ela olhar de maneira mais integral para as crianças.

A ampliação da jornada precisa ser um momento de se repensar o papel da escola e seu significado, constituindo-se uma possibilidade de arejar e criar novas formas de utilização do tempo. Para isso, é fundamental

6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Outro ponto importante da educação em tempo integral diz respeito à inclusão social que possibilita o acesso e, posteriormente, a permanência dos alunos com necessidades especiais, que serão atendidos de forma especializada em suas unidades escolares. Desse modo, deve-se pensar em um currículo que atenda a todos os alunos, indistintamente, para que se possa

6.8. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014).

Essa meta evidencia a necessidade de se levar em conta o sujeito da aprendizagem nas suas mais diversas dificuldades e/ou potencialidades, sendo esse um dos pontos importantes na educação integral.

Sobre a extensão do horário escolar, a meta seis sinaliza que esta deve vir acompanhada da ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Sendo assim, a dedicação exclusiva de professores é vista como um dos pontos centrais da educação integral.

A oferta de uma educação pública em nível básico tem o intuito de proporcionar um ensino de qualidade, socialmente referenciado em tempo integral. Esse ensino deve possibilitar um aprimorado acompanhamento pedagógico, de forma multidisciplinar, incluindo a disponibilidade de atividades práticas, esportivas e culturais. Além disso, é imprescindível a adequação das escolas com equipamentos e materiais necessários para o atendimento dos/as estudantes em tempo integral:

6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

A estratégia indutora de políticas sociais e educacionais relacionada à educação integral e em tempo integral oferece subsídios para a elaboração de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates no campo da educação básica.

Quanto à Resolução n.º 19, de 15 de maio de 2008, e ao Decreto n.º 7.083, de 2010, estes dispõem sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), estabelecendo a obrigatoriedade da utilização de nota fiscal eletrônica em substituição à nota fiscal tradicional, a partir de 1º de abril de 2010. Além disso, houve um grande número de resoluções ancoradas na Lei n.º 9.394/1996, que produziu uma rede formal de dispositivos legais da educação integral, sobretudo o Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Esse instrumento legal apresentou uma nova estrutura organizacional para o Ministério da Educação (MEC), bem como definiu, na estrutura da Secretaria de Educação Básica (SEB), o desenho da Diretoria de

Currículos e Educação Integral (MOLL, 2012). Resta, contudo, a implementação dessa legislação, que requer tanto recursos financeiros quanto um projeto político-pedagógico pertinente a cada unidade escolar.

Para que o ensino fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, um conjunto de esforços está sendo legalmente empregado visando à progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

As políticas sociais de caráter educacional estão relacionadas com a educação em tempo integral e atuam como: a) mecanismos de ampliação dos tempos escolares, b) inovação social e educacional, associada a uma gestão educacional descentralizada e democrática, c) efetivação do processo de ensino-aprendizagem, com implementação de melhorias contínuas (TEMPORINI; MACHADO, 2011, p. 559).

De acordo com os autores, a educação como responsabilidade coletiva mobiliza diversos atores sociais na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas, o que implica ações conjuntas. É essencial a articulação estratégica de medidas focadas na ampliação das políticas públicas educacionais, com a implantação progressiva da educação em tempo integral. Essa articulação favorece diretamente a qualidade da educação brasileira, pois tende a promover a formação de sujeitos críticos, capazes de agir com desenvoltura na sociedade que os abriga, embora isso dependa das condições da proposta educativa.

Portanto, é urgente a redefinição da escola de educação integral para que o ensino ministrado resulte efetivamente em uma aprendizagem significativa, voltada para a construção de um sujeito integral, crítico e reflexivo, o sujeito omnilateral. Não apenas os métodos de ensino devem ser revistos, os currículos escolares nas escolas de tempo integral precisam ser orientados com objetos que atendam à necessidade dos alunos dentro de sua comunidade. Para tanto, serão necessários recursos financeiros para adequação de espaço físico, conforme as especificidades da educação integral. Tanto os processos educacionais desenvolvidos na escola integral quanto as diretrizes normativas, vinculados à educação nacional, são pressupostos de uma nova fase de inclusão para o cidadão brasileiro.

No início do século XXI, inaugura-se um momento na história da educação que pode ser considerado como o despertar para o grande desafio enfrentado pelo Brasil, que se trata da implantação de uma educação integral para todos. De acordo com Moll (2012), mesmo que as políticas de educação básica no Brasil, no século XX, não tenham apresentado a continuidade necessária para a consolidação de uma educação para todos e em jornada ampliada, as atuais

experiências marcam expressões locais, discussões e debates em fóruns educacionais, que vêm colocando em pauta a educação integral. O sistema de ensino do Brasil passa por inúmeras transformações em diferentes níveis e estágios, mas a prioridade de tais mudanças envolve a permanência dos alunos no cenário educacional ao longo da sua formação, preparando-os para a conquista de uma vida significativa na sociedade, bem como uma carreira profissional.

Para tanto, foram instituídas as diretrizes da educação integral¹⁰, com vistas ao enfrentamento dos desafios apresentados recentemente na educação nacional. A prioridade de tais diretrizes centra-se na construção de uma “escola de qualidade para todos como possibilidade histórica nas políticas educacionais brasileiras - sonhos sonhados nos períodos democráticos de nossa história” (MOLL, 2013, p. 6).

Nesse sentido, são importantes a ampliação das normas e o reforço das ações estratégicas focados na implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Igualmente, faz-se necessário o cumprimento das metas criadas para esse fim, de modo a abranger todo o território nacional e todos os níveis e modalidades da educação básica.

Constitui-se parte desse desafio a desnaturalização do fracasso escolar, fortemente marcado por suspensões intermináveis dos alunos, repetições e saídas extemporâneas da escola. Esses desafios, ligados diretamente ao ideal de educação em tempo integral, são apresentados como tarefas históricas que se impõem como corresponsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, em que todos possam viver com dignidade (DOURADO, 2016).

O debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentar as desigualdades educativas, foi retomado na última década do século XX. O mote das discussões parte da defesa de uma escola básica de qualidade para todos, conforme prevê a CF/1988, em vigência atualmente no país.

Mesmo em um processo atualizado de implementação de período integral em escolas públicas de ensino fundamental e médio, há situações que devem ser discutidas. É necessária a determinação de critérios menos seletivos e mais inclusivos, pois a simples admissão de alunos, a partir de testes, não garante o fim da segregação de escolaridade. Para tanto, é

¹⁰ As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

fundamental haver uma “adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade” (MOLL, 2009, p. 39).

Conforme a CF/1988, a educação é um direito de todos e um dever que deve ser assegurado pela família e pelo Estado. Nos mesmos moldes, a LDB 9.394/1996 prevê que a educação básica deve ser inclusiva e promover aprendizado significativo e a valorização da educação de qualidade, essencialmente para as escolas da rede pública de ensino. Nesse contexto, é relevante interpretar a CF/1988, bem como as mudanças na LDB Lei n.º 9.394/1996, para se analisar as diretrizes do PNE.

De acordo com Felício (2012), é impossível conceituar a educação em tempo integral por um só ângulo. Assim sendo, a autora baseia sua afirmação na compreensão de Guará (2009), que apresenta quatro vertentes para esse processo: a primeira vertente envolve o engajamento na ambiência escolar; a segunda diz respeito à articulação entre as disciplinas e a interdisciplinaridade; a terceira envolve a participação da escola com outros espaços comunitários; e, por fim, a quarta vertente destaca a educação integral como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência.

A primeira vertente diz respeito à formação integral, em que o discente é tido como sujeito engajado no ambiente escolar em tempo integral. Inserido nesse tipo de formação, esse sujeito procura equilibrar os aspectos necessários ao desenvolvimento humano. A segunda vertente “entende a educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares”. Nesse sentido, a escola regular dialoga diretamente com as atividades e experiências transversais.

Já a terceira vertente aponta para a relação direta da escola com a comunidade. Essa interação faz com que a escola seja compreendida como espaço de possibilidades para projetos educacionais além da sala de aula, considerando o conhecimento como educação formal e educação não formal. A quarta vertente, por sua vez, objetiva uma melhor qualidade educacional, interpretando a educação integral como “ampliação e/ou expansão do tempo de permanência do indivíduo no contexto escolar” (FELÍCIO, 2012, p. 6).

Os estudos de Moll (2012, p. 96) evidenciam que a 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.

Para Cavaliere (2010), a educação integral abrange diversas dimensões da formação do sujeito. Essa ação formadora compreende tanto uma educação escolarizada quanto uma educação não intencional. No primeiro caso, a formação do indivíduo parte da interação entre a ação intencional escolar e a vida do sujeito em um sentido amplo. No segundo, a educação não intencional envolve os “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” (CAVALIERE, 2010, p. 39).

Conforme os pressupostos de Cavaliere (2010), a educação integral engloba os aspectos vinculados às possibilidades de um ensino de qualidade e para todos. Já a educação em tempo integral está ligada, particularmente, à questão do tempo de permanência do aluno. Com a ampliação da jornada escolar, discentes e docentes ficam, aproximadamente, sete horas no ambiente escolar, exigindo do professor a permanência em uma única escola com uma carga horária de 40 horas semanais. Isso requer, portanto, condições estruturais indispensáveis para atender, por exemplo, a alimentação de alunos e professores e outras necessidades básicas.

1.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e Educação Integral

Proposto pelo MEC no final de 2010 e objeto de um longo processo de discussão na sociedade brasileira, o PNE foi aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei n.º 13.005/2014. No conjunto de consensos possíveis, o Plano apresenta 10 diretrizes e 20 metas, com 254 estratégias, que devem orientar a educação brasileira nos próximos 10 anos.

A Emenda Constitucional n. 59/2009 (EC n. 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 n. 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).

Nesse âmbito, compreende-se a necessidade de fixar as normas legais e as responsabilidades entre os entes federativos, observando as principais proposições para o novo PNE: o financiamento, a gestão democrática, a avaliação institucional e a valorização profissional. Esses eixos sustentam as proposições da qualidade de educação, pois, através deles, o Plano reivindica a formulação ou implementação de políticas públicas que atendam

aos requisitos dos níveis e etapas de ensino em cada região do país. O que está colocado atualmente no Plano segue a perspectiva de retrocesso, devido à condução da atual forma de governo, no poder desde 2016.

Nesse contexto, as políticas educacionais estão a serviço de um plano de governo¹¹, e não de Estado como deveriam ser, para o avanço de todas as políticas públicas já discutidas e modificadas no “apagar” das luzes da sociedade.

A distribuição de competências, na esfera da educação, é algo sintonizador com o equilíbrio do pacto federativo. O PNE é o ponto convergente para se realizar, entre outras estratégias, o Sistema Nacional de Educação Articulado e o regime de colaboração. Esse Sistema é uma expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em toda a nação brasileira.

Todavia, o Sistema Nacional de Educação está sendo formulado nos gabinetes do MEC e discutido conforme as necessidades do capital. Essa ação coercitiva contraria a ideia de colaboração, de participação de todos os sujeitos realmente conhecedores da realidade educacional, defendida pelas instituições educacionais e pelos movimentos sociais (DOURADO, 2016).

O regime de colaboração refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão, estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). O compartilhamento de responsabilidades promove o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar, tanto em âmbito nacional, de forma geral, quanto na educação, de forma particular. Nesse caso, visa ao enfrentamento dos desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação nacional, regulando também o ensino privado. Essa ação conjunta baseia-se na regulamentação de atribuições específicas de cada ente federado.

Portanto, responsabilidades e custos são devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional. Desse modo, a constituição de um sistema federativo requer o necessário estabelecimento de uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a divisão de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional (DOURADO, 2016).

¹¹ De acordo com Santos (2012, p. 8), [...] enquanto uma política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante um período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborados de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou representante deste) à frente de uma entidade do estado (em nível municipal, estadual ou federal).

A aprovação do PNE para o período de 2014-2024 foi realizada em um contexto social de afirmação de direitos e de consolidação da democracia, apontando para uma conjuntura que prioriza a inclusão social. Existe uma relação efetiva entre as metas do PNE e os compromissos com a modificação dos paradigmas estruturais brasileiros. Esses dois fatores do PNE preconizam melhorias das condições materiais de acesso e de permanência na escola, bem como de trabalho dos profissionais da educação. Todo esse processo permite considerar os estudantes, independentemente de modificações subjetivas, de sua origem ou sobrenome, como cidadãos com direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

As diretrizes estabelecidas pelo PNE explicitam, entre outras questões, algumas acepções para o contexto nacional, como, por exemplo, eliminar o analfabetismo, promover a universalização da admissão escolar, coibir a exclusão. O foco da educação, retomado a partir do PNE (2014), aponta para a emergência dos processos de formação humana com o tempo, espaço e oportunidades expandidas. Ou seja, a estratégia da educação em tempo integral está incorporada nas propostas do PNE (DOURADO, 2016).

Com a aprovação da Lei n.º 13.005/2014 foi preciso, então, criar novas estratégias para o desenvolvimento das metas propostas para o país. O objetivo dessa reformulação diz respeito à valorização profissional e à priorização dos investimentos públicos em ações focadas na promoção da qualidade. Garantiu-se, desse modo, a manutenção dos direitos dos cidadãos brasileiros ao livre acesso à educação (BRASIL, 2014).

De tal modo, as perspectivas da formação humana não surgem como estratégias de “modernização educativa”, embora esse aspecto possa ser considerado. Todavia, a referência para esse processo parte da articulação da escola aos novos sujeitos, que se somam na construção de percursos educativos e na efetivação de projetos significativos relacionados à vida e à sociedade. Toda essa ação promove a construção de uma aprendizagem significativa e que ajude os alunos a ter uma formação crítica e reflexiva (OLIVEIRA, 2005).

Diante dos aspectos anteriormente levantados, é possível compreender o PNE como uma oportunidade para que o Estado possa planejar e cumprir propostas vinculadas à melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), otimizando integralmente as ações a serem implementadas. Dessa forma, o referido Plano possibilita melhorias na gestão estratégica da educação brasileira, levando-se em conta as diretrizes legais vinculadas. Dentre essas diretrizes, encontram-se os pactos federativos nacionais e as políticas públicas planejadas com base nas propostas do Sistema Nacional de Educação – suportadas pelas metas do PNE.

A exemplo, cita-se a meta 6 do PNE (2014-2024), que estabelece as seguintes diretrizes para a educação básica nacional: “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” (BRASIL, 2014b, p. 10).

As estratégias da mencionada meta expressam uma visão das práticas escolares ampliadas no tempo diário. Essas estratégias referem-se às atividades pedagógicas e interdisciplinares, inclusive culturais e desportivas. O que é proposto, na verdade, é uma combinação de atividades recreativas, desportivas e culturais e o fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e desportivos, que devem combinar com atividades interdisciplinares. Para tanto, devem ser utilizados centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade de financiamento, foi realizado (MOLL, 2012, p. 97).

A Meta 6 versa sobre a ampliação da jornada escolar e a reforma curricular, condições básicas para que todos permaneçam na escola e, efetivamente, aprendam e se desenvolvam. Nota-se que as diretrizes do PNE envolvem a busca por uma perspectiva curricular que possa contextualizar e enriquecer a aprendizagem. Assim, as ações planejadas articulam-se às propostas de interdisciplinaridade, bem como às estratégias focadas na melhoria gradativa do processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a educação torna-se integralmente comprometida com a inclusão e com a diversidade social.

Conforme o disposto na estratégia 6.2 das metas do PNE, a instituição deve possuir um programa de colaboração, de construção de escolas com arquitetura e mobiliário adequados para a educação em tempo integral, priorizando as comunidades pobres ou as crianças com vulnerabilidade social.

Ao mesmo tempo, a estratégia 6.3 determina a institucionalização e a manutenção do regime de colaboração em um programa nacional de ampliação e de reestruturação das escolas públicas. Essa readequação do espaço escolar para o atendimento integral do educando requer a instalação de espaços poliesportivos, laboratórios com computadores,

espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, salas de jantar, banheiros etc.

O cumprimento dessa meta exige o empenho na colaboração entre entes federados, união, estados e municípios, por exemplo, a responsabilidade compartilhada, conforme preconizada na CF/1988. A esse respeito, a Carta Magna evidencia a necessidade de proporcionar meios para a promoção da educação, como a construção de novas escolas e a institucionalização e a manutenção de programas de reestruturação para o funcionamento das unidades de ensino.

As estratégias 6.5 e 6.6 definem a construção de acordos educacionais que favoreçam a extensão do tempo de formação de professores, observando a escola em conjunto com outras instituições de ensino. A estratégia 6.5 trata de uma possível concomitância entre as escolas e os espaços educativos, culturais e desportivos, tais como: o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Essa parceria deve levar em conta a dimensão pública definida por investimentos em tais instituições.

A estratégia de redução dos gastos sociais do Estado está também nas parcerias público-privadas, que visam desonerar o Estado de seu papel social, liberando-o para dispensar mais recursos ao rentismo financeiro e ao capital internacional. De acordo com Silva e Silva (2012), essas parcerias são armadilhas que podem compactuar com o movimento para enxugar o Estado, disseminando o comunitarismo e o voluntariado como elementos indispensáveis para a “construção coletiva” de uma sociedade melhor, mais justa e democrática.

A estratégia 6.6 define a articulação da escola com entidades de assistência social que atendam aos modelos de qualidade preconizados pelo MEC. Além disso, essa estratégia expressa o reconhecimento de que os processos realizados na vida social, comunidade e organizações populares também estão aptos do ponto de vista educativo e induzem a articulação de políticas em um mesmo território. Essa atuação aponta afirmativamente para os processos de aprendizagem e para o conjunto de necessidades básicas, sobretudo nas zonas mais vulneráveis.

Os processos de articulação, conforme apresentados, permitem a organização de espaços com possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis sob as condições atuais de muitas escolas. Essa organização inclui o desenvolvimento de atividades desportivas, culturais, tecnológicas, científicas, que ampliam o tempo de formação e complementam o

trabalho da escola em projetos que necessariamente devem ser articulados por um diálogo interinstitucional (DOURADO, 2016).

O PNE, na estratégia 6.7, também prevê a educação em tempo integral para as pessoas que vivem no campo e nas comunidades de descendentes escravos e índios. O atendimento a esses grupos, respeitando as suas especificidades locais e culturais, pressupõe a realização de uma pesquisa prévia junto a essas comunidades para a implementação plena da educação de tempo integral. Nesse sentido, essa estratégia implica a consideração das trajetórias sociais e históricas dessas comunidades e a pluralidade de contextos culturais (BRASIL, 2014).

Portanto, reafirma-se a necessidade da preservação do direito de igualdade em um contexto opressor e desigual. Centrando-se a atenção nas pessoas com incapacidades, transtornos globais ou grandes habilidades ou superdotadas, a estratégia 6.8 define a garantia da educação em tempo integral, assegurada por uma atenção especializada em aulas com recursos multifuncionais na própria escola ou em instituições especializadas (SANTOS, 2003).

Em geral, a Meta 6 define uma educação de tempo integral para todos os níveis da educação básica. Conforme o disposto nessa meta, as particularidades das populações atendidas devem ser respeitadas e valorizadas. Essa ação plural promove a ampliação e a reinvenção das possibilidades pedagógicas e curriculares na organização escolar.

O cumprimento de outras metas do PNE (2014-2024), de igual teor às demais apresentadas, também depende da articulação com o objetivo de uma educação integral. Salienta-se que a universalização da educação integral no Brasil deve se concentrar em políticas para a melhoria das condições de educação destinadas, principalmente, às famílias carentes.

Nesse sentido, a efetivação das ações para o desenvolvimento das estratégias passa pela compreensão de que as políticas públicas voltadas para esse princípio nacional “devem garantir que os entes federados estabeleçam, em seus respectivos planos, como previsto no PNE, estratégias que: assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais” (DOURADO, 2016, p. 24).

Essa articulação possibilita o enfrentamento dos desafios ainda presentes no sistema educacional brasileiro e que dizem respeito à efetivação da educação integral para todos e em todos os lugares do país. Hoje, mais de três milhões de jovens e adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, que deveriam estar no ensino médio, ainda não conseguiram concluir o ensino fundamental (BRASIL, 2014).

O grupo de estudante, que não consegue avançar em virtude da evasão, das suspensões e das repetições, é obrigado a refazer caminhos já percorridos sem êxito. Tais dificuldades, geralmente, são produzidas pela falta de sentido e de atrativos do próprio trabalho escolar. As crianças e jovens vão se tornando vítimas do fracasso escolar. A reversão desse quadro carece de ações de cooperação, conforme o proposto pelas políticas de educação integral, induzidas pela Meta 6 do PNE, dentre outras. Nesse cenário, é preciso considerar os sujeitos em situação de abandono escolar como prioritários no recebimento de ações compensatórias para enfrentar os ciclos intergeracionais de pobreza.

Sobre essa situação, a LDB/1996 apresenta, no artigo 23, possibilidades de reorganizar, de outra forma, a trajetória educativa desses alunos. Consoante esse dispositivo legal, é possível reordenar o trabalho escolar em ciclos, em tempos de alternância, e de outras formas. Um dos caminhos seria o agrupamento dos alunos por idade, desde que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. Desse modo, a organização escolar precisa de uma redefinição para incluir os alunos que passaram por problemas, como fracasso escolar, e que acabam sendo deslocados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas continuam desarticulados e excluídos (DOURADO, 2016).

Nesse contexto, a questão gira em torno da ampliação e da reorganização do tempo escolar, a partir da análise sobre o projeto de vida de cada aluno. Essa é condição *sine qua non* para a promoção do sucesso e da permanência dos alunos nas escolas. Muitos jovens que são “deixados para trás” são provenientes de classes populares, que engrossam os resultados do recebimento de uma educação precária e incompleta.

Outra diretriz do PNE, vinculada à proposta da educação em tempo integral, refere-se à Meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças. De acordo com o recomendado nessa meta, é preciso “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Para atender a essa demanda, as diretrizes curriculares devem ser pensadas por “ciclos de alfabetização”, baseados na experiência dos municípios e estados brasileiros, de modo a assegurar às crianças a efetividade e a qualidade do processo de alfabetização.

Considerando então o percurso da educação brasileira, mediante os vários desafios apresentados, ressalta-se aqui a necessidade de se entender esse contexto educacional e avançar nas questões que se tornam relevantes no quadro da educação presente no Brasil. E, para dar continuidade às discussões, o segundo capítulo traz os elementos que tratam do ensino médio e sua reformulação curricular.

CAPÍTULO 2

O ENSINO MÉDIO: REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo, são discutidas as relações entre os projetos de reformulação do Ensino Médio (EM) e as propostas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em um cenário de disputas em torno da última etapa da educação básica. O objetivo dessa discussão é subsidiar a análise sobre a Educação em Tempo Integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás, a partir de um estudo de caso. A argumentação parte dos pressupostos legais previstos na LDB 9.394/1996, que tratam do assunto em questão.

Ao recuperar o contexto de elaboração dessa lei, observa-se que a sua aprovação resultou de um conflituoso processo de luta e de disputa de poderes, evidenciando diferentes interesses políticos e ideológicos. De um lado, as forças sociais progressistas em defesa da escola pública¹², exercidas por educadores e por defensores do anteprojeto n.º 1.258-CF/1988. De outro, as forças liberais e conservadoras, representadas pelo Poder Executivo, tendo como ponto de partida o anteprojeto do senador Darcy Ribeiro.

Sobre essa questão, Brzezinski (2001, p. 13) salienta que, em um período de oito anos, a trama legislativa e a falta de gerência do Executivo “conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e seus substitutivos apresentados à Câmara Federal e defendidos pelos educadores”. Nesse contexto, tendo em vista a reordenação do sistema educativo, a implementação da LDBEN (Lei n.º 9394/96), após sua homologação, dependia de interesses e forças divergentes, próprios de um aparelhamento político e econômico neoliberal. Todavia, mesmo com limitações, essa lei trouxe uma nova dimensão à formação do homem.

O texto da lei situa a educação escolar no espectro da vida social (PEREIRA; TEIXEIRA, 2007), assegurando aos sujeitos uma formação geral e universal e um ensino de qualidade a todos, inclusive ao aluno do EM. De acordo com esse dispositivo legal, a área de abrangência da educação básica foi ampliada, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio, sua última etapa. Recentemente, com a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, as fases iniciais da educação básica passam a ser obrigatórias para as faixas etárias de 4 a 6 anos e de 15 a 17 anos.

Embora essa garantia esteja expressa na legislação, muitos desafios ainda impedem a sua efetivação, a saber: as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito dos sistemas educacionais. O Censo da Educação Básica de 2017 ratificou essa problemática ao apresentar os números ainda preocupantes de uma grande quantidade de alunos nessas faixas etárias sem acesso à escola (BRASIL, 2017).

¹² O Fórum Nacional de Educação (FNE) foi um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). De caráter permanente, o FNE foi criado pela Portaria do MEC n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituída por lei com a aprovação do PNE. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/#apresentacao>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Conforme os dados do MEC, em 2017, o EM brasileiro contou com 7.930.384 estudantes matriculados em todos os estabelecimentos de ensino, seja no âmbito federal, estadual, municipal e ou privado. Desse total, 191.523 matrículas no EM concentraram-se na rede federal. Em 2016, a Taxa de Escolarização Bruta¹³ no EM apresentou um percentual de 87,2% para o mesmo período; e a Taxa de Escolarização Líquida foi de 68%. Em relação à Taxa de Aprovação, o percentual foi de 81,5% em 2016, ampliando-se na etapa seguinte.

Retrocedendo um pouco mais no tempo, em 2013, a população de 15 a 17 anos correspondia a uma quantidade de 10.424.700 (dados do Censo). Desse total, 5.451.576 estavam matriculados no EM. Entretanto, esse contexto ainda apresentava uma quantidade significativa de 1.578.562 da população brasileira nessa faixa etária sem estudar e também sem concluir o EM, correspondendo a 15,7% dos jovens nessa idade.

Mesmo o país tendo vivenciado um crescimento vertiginoso da matrícula de estudantes no EM, de 3.772.330, em 1991, para 7.930.384, em 2017, considerando todas as faixas etárias (IBGE, 2017), existe um retrocesso que contraria o disposto na CF/1988 no tocante à garantia de acesso e permanência de todos os jovens entre 15 e 17 anos na escola.

A Meta 3 do PNE aprovado em 2014 pode ser considerada uma tentativa de reverter esse quadro. Sobre tal feito, essa meta apresentou a seguinte prerrogativa: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência (2024), a taxa líquida de matrículas no EM para 85%” (BRASIL, 2014). Atualmente, a taxa líquida é de aproximadamente 50%. A meta é alcançar 100% do atendimento escolar para adolescentes entre 15 e 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%. Com base em dados da PNAD Contínua, do IBGE, o relatório do Inep aponta que, em 2017, a cobertura escolar era de 91,3%, o que significa que 900 mil adolescentes estão fora da escola. A taxa líquida de matrículas nessa faixa etária era de 70% em 2017 e ainda não foi cumprida.

Nesse cenário de expansão e de obrigatoriedade da matrícula de jovens até 17 anos na escola pública e gratuita, emerge também a necessidade de discussões sobre o tipo de formação que esses jovens e adultos estão recebendo no EM. Fazem parte desse processo de formação os projetos de reformulação desta última etapa da educação básica, bem como as propostas do empresariado nacional e dos movimentos sociais ligados à educação para a definição de suas políticas.

Após ter sido sancionada a Lei n.º 9.394/1996, em atendimento ao que determina seu artigo 26, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu início à elaboração das diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da educação básica. Desde então, várias iniciativas de reformulação do EM foram tomadas. Todas elas, em maior ou menor dimensão, deparam-se com propostas de mudanças também na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Considerado como o marco inicial da reformulação do EM, o Seminário Nacional de Ensino Médio, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), em Brasília, no ano de 2013, foi um eixo norteador. O governo popular desse período anunciava novos rumos para a educação, culminando com a produção de

¹³ Taxa Bruta: razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente à faixa etária prevista (15 a 17 anos); e a Taxa de Escolarização Líquida: razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos), cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

outras DCN em substituição às anteriores. O terceiro momento foi demarcado por disputa em torno dos projetos para o EM não profissionalizante, explicitada na iniciativa da Câmara dos Deputados, com vistas a alterar a LDB/1996 por meio do Projeto de Lei n.º 6.840/2013. Por fim, o quarto momento refere-se à reforma do EM, iniciada com a Medida Provisória n.º 746/2016 e aprovada como Lei n.º 13.415/2017.

2.1 REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LDB 9.394/1996 – GOVERNO FHC

O artigo 26 da Lei n.º 9.394/1996 trata da composição do currículo por meio de uma base comum nacional e de uma parte diversificada. A complementação e o detalhamento dessas prescrições encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)¹⁴, formuladas pelo CNE. Dentre as prerrogativas apresentadas pela LDB para o EM, ressalta-se a configuração da Educação Profissional como modalidade de oferta para uma formação cidadã, conforme dispõe o art. 35 da referida lei:

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- [...]
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A análise do artigo 35 supracitado permite inferir que sua finalidade se encontrava distante da realidade brasileira do período (década de 1990). Todavia, as inovações apresentadas colocam em discussão a aprendizagem do estudante pautada no exercício da cidadania e no preparo para o prosseguimento dos estudos para o mundo do trabalho. De tal modo, ao trazer para o currículo do EM as questões relativas à preparação para o mundo do trabalho e para a cidadania, a tentativa é a de romper com os paradigmas por séculos estabelecidos de que o trabalho para a classe dominada seria sempre condição de inferioridade. Essa nova especificidade do currículo do EM procura superar também o peso da tradição de uma formação baseada na memorização de conteúdo, sem considerar o sujeito como um ser historicamente constituído.

O EM, após a CF/1988 e a LDB/1996, passa a ser legalmente uma competência dos estados, constitucionalmente gratuito e progressivamente obrigatório, com a novidade de ser considerado a etapa final da educação básica, rompendo com a ideia de nível para essa etapa

¹⁴ As DCN foram revogadas pelo Parecer CNE/CEBN n.º 5/2011 e a Resolução CNE/CEBN n.º 2/2012.

de ensino. Para Cury (2002), nesse contexto, sob o ponto de vista jurídico, o EM abarcava três funções clássicas, quais sejam:

[...] a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior, nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Sob essa ótica, segundo o autor, o objetivo formativo do EM permitiria tanto a continuidade dos estudos quanto a preparação básica para o trabalho e a cidadania e o aprimoramento como pessoa humana. Como a legislação nessa época propunha a formação em uma perspectiva geral, emergiu a necessidade de ultrapassar a dualidade estrutural profissionalizante para o mercado de trabalho e a propedêutica, isto é, preparatória para o ensino superior. Nesses parâmetros, o artigo 36 da LDB n.º 9394/96 tratava da abordagem da organização curricular¹⁵, aliando a formação geral à formação profissional¹⁶. Ambas poderiam ser desenvolvidas concomitantemente, com a seguinte proposta:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania¹⁷;

[...]

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

[...]

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna¹⁸;

[...]

§ 2º – O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas¹⁹.

[...]

§ 4º – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional²⁰. (BRASIL, 1996, art. 36).

A proposta da LDB/1996 era avançar para uma formação mais ampla com a finalidade de superar a visão dualista entre a formação intelectual e a destinada ao mercado/produção. Tendo em vista a eliminação desse conflito dual, a EPTNM propunha a articulação entre o

¹⁵ Esse artigo 36 da LDB/1996 foi revogado pela Lei n.º 13.415 de 2017.

¹⁶ Todos os verbos estão no passado, porque, embora a LDB n.º 9394/1996 permaneça em vigor, os artigos aqui analisados foram alterados.

¹⁷ Revogada pela MP n.º 746/2016.

¹⁸ Incluído pela Lei n.º 13.415/2017.

¹⁹ Inserido pela Lei n.º 11.741/2008.

²⁰ Revogada pela Lei n.º 11.741/2008.

ensino básico e o ensino profissional, de modo que possibilitava a educação como uma totalidade social. Sobre essa questão, os artigos 39 e 40 da mencionada lei²¹ recomenda o seguinte:

Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Conforme o disposto, observa-se que a LDB/1996 entrecruzava, em sua redação original, a formação geral à profissional. No entanto, a fluidez presente na redação do texto da lei abria precedentes para interpretações dúbias, possibilitando outros entendimentos sobre a EPTNM, sendo o caso do Decreto n.º 2.208/1997, regulamentado pelo Executivo, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse dispositivo legal desarticulou a formação profissional (EPT) da formação geral (EM). Nesse cenário, a educação profissional ficou atrelada às demandas do mercado de trabalho. A proposta trazida pelo referido decreto representou um retrocesso nos avanços alcançados em relação à EPTNM. Isso suscitou inúmeras discussões entre os educadores da educação profissional, os quais se articularam para reivindicar a educação politécnica, universal e unitária (BRASIL, 2010). O EM, na visão desses educadores, deveria centrar-se na garantia da

Integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2010, p. 18).

Essa integralidade parte do princípio de que a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho são eixos estruturantes, ou seja, a base de uma educação tecnológica ou politécnica, concomitante a uma formação profissional. Contrariando esse princípio, tanto as DCNEM, de 1998, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), de 1999, trouxeram o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho. As justificativas de reformulação curricular ancoravam-se, naquele momento, nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças que estavam ocorrendo nos processos de produção de mercadorias e serviços.

De acordo com Moraes Neto (2003), Marx considera o capitalismo um modo de

²¹ Esses artigos 39 e 40 da LDB/1996 foram revogados pela Lei n.º 11.741 de 2008.

produção brilhante no que diz respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, mas ao mesmo tempo considera o capitalismo medíocre como forma social. A nova base produtiva, que passava a incorporar a microeletrônica, e as novas formas de gestão do trabalho, fundadas na experiência japonesa, mais flexível, conhecida como toyotismo, constituíram-se as referências para os documentos oficiais do MEC e do CNE. Essa proposta emerge como uma oposição à rigidez dos processos eletromecânicos e do fordismo.

Nessa perspectiva, entende-se que o principal objetivo da escola pública, ao contrário dos interesses capitalistas das empresas privadas, não é o de obter lucro em curto prazo, com o mínimo de investimento, mas possibilitar o desenvolvimento omnilateral, que envolve cidadania, cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Desse modo, a escola torna-se instrumento de luta por melhores condições de vida, assim como está nas DCNEM - Resolução n.º 2/2012, que foram aprovadas no governo do PT e tiveram influência dessas ideias.

Para tanto, a gestão escolar precisa ser entendida como uma mediação na busca dos objetivos da escola, não devendo estar articulada à dominação vigente em nossa sociedade, visto que, na escola básica,

o caráter [...] mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais) [...] quanto a própria atividade-fim, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação (PARO, 1998, p. 303).

Isso implica na volta de uma questão crucial para Marx (1989), que é a contradição entre forças produtivas e relações de produção, posta pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista. Essa “capacidade” do capital de se mover de maneira autocontraditória é negada pelo taylorismo-fordismo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por exemplo, constata-se uma afirmação que se repete nos textos normativos do CNE: a justificativa para a reformulação do EM. O argumento em defesa dessa ideia gira em torno do fator econômico que se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, marcada pelos avanços da microeletrônica. Esse progresso acentua-se no país, sobretudo a partir da década de 1980, e tem um papel preponderante no processo de reformulação do EM.

Na década de 90, [...] o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata mais de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a

preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (BRASIL, PCNEM, 1999a).

As relações entre transformações tecnológicas e a necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista sobre esta última etapa da educação básica. Essa ideia coloca a formação humana a serviço das questões mercadológicas e “[...] circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe a formação para o mercado de trabalho” (SILVA, 2008, p. 76).

No Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²², as finalidades desta etapa da educação básica estavam vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo com base na “globalização econômica e (na) revolução tecnológica”. O alcance da anunciada finalidade levaria ao encontro da noção de competências, que, aliada aos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/1998), produziria a racionalidade capaz de atender às ditas demandas da produção pós-industrial.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, CNE/CEB, PARECER 15/1998)²³.

A teoria de competências está associada às exigências do mundo produtivo, precisando, nesse caso, que o trabalhador aprenda a lidar com as tecnologias. Para atender a essa necessidade, a proposta de organização curricular se baseava na definição de competências em uma perspectiva pragmática e reducionista.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB n.º 16/1999, das DCNEP, estabelecia a noção de competências para o mercado. Ambos os pareceres reiteram o caráter pragmático que deveria adquirir a formação dos indivíduos, pragmatismo oriundo da subordinação da educação à forma alienada do trabalho na sociedade. Sobre a noção de competências, o Parecer n.º 16/1999 faz a seguinte apresentação:

²² Os PCNEM são um projeto governamental de reforma curricular aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e de acordo com os princípios definidos pela LDB 9394/96.

²³ Esse Parecer n.º 15/1998 foi revogado pela Resolução do CNE/CEB n.º 6/2012.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre Educação Profissional e o Ensino Médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na Educação Básica quanto na profissional (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.º 16/1999b).

As proposições para a educação profissional foram iniciadas nesse período, porém, com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse documento normatiza o Capítulo III, Título V, artigos de 39 a 42 da LDB, dando origem ao debate que se seguiu sobre as finalidades e concepções orientadoras da EPTNM. Conforme o disposto no artigo 5º do Decreto n.º 2.208/1997, “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”. Já o artigo 40 da LDB, de acordo com o anunciado anteriormente, trazia a seguinte redação: “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. A análise do texto da LDB evidencia que o referido decreto retrocede em relação ao que estava estabelecido.

Diante desse fato, o Parecer n.º 16/1999 explicita qual deveria ser o entendimento quanto às relações entre o EM e a EPT e expõe a articulação pretendida. Segundo o documento, a complementaridade “[...] implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o Ensino Médio e o ensino técnico” (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.º 16/1999).

Ao desarticular a formação científica básica da formação técnica e tecnológica, o Decreto n.º 2.208/1997 atua em sentido oposto ao discurso já problemático das Diretrizes Curriculares, exaradas pelo governo de FHC, anteriormente mencionado. Essa questão evidencia a ambiguidade e a fragilidade desse discurso e isenta o Estado da responsabilidade da oferta permanente e qualificada de educação profissional de nível médio. Por fim, o Decreto n.º 2.208/1997 tampouco coloca a possibilidade de integração entre ensino médio e a educação profissional, consagrando uma formação para o trabalho em sentido diametralmente oposto às reivindicações das ditas mudanças tecnológicas e organizacionais. Tais mudanças, ainda que carregadas de imediatismo e reducionismos, faziam-se presentes também nas justificativas da reformulação curricular.

2.2 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS AMPLIAÇÕES - O PERÍODO DO GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR

Em contraposição a essas reformas no período subsequente, ocorreu em Brasília, em junho de 2003, o Seminário Nacional de Ensino Médio, evento que pretendia estabelecer como marco inicial dos itinerários de reformulação do EM, organizado pela Secretaria de Ensino Médio. Nesse contexto, foram enunciadas as ideias centrais para a sustentação conceitual, epistemológica e metodológica das trajetórias e das iniciativas de reformulação do EM. Tais ideias originaram o Decreto n.º 5.154/2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997, e estabeleceram a possibilidade de articulação do ensino médio à educação profissional por meio dos cursos da EPTNM.

Destarte, o trabalho, a ciência e a cultura constituíram-se os conceitos estruturantes, as bases da formação humana e da organização pedagógico-curricular do EM. Além disso, aliado a essas proposições, destaca-se também o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilares na configuração das finalidades da última etapa da educação básica.

O Decreto n.º 5.154/2004, que possibilita a oferta integrada da educação profissional – o Ensino Médio Integrado –, passa a compor as bases dos projetos de reformulação também do EM. Os documentos que antecedem o Programa Ensino Médio Inovador dão indícios dessa proposta e sustentam as estruturas do referido programa e do processo de “atualização” das DCN para o EM. A base para as novas DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 2/2012) foi o texto do coletivo social²⁴, elaborado com vistas à atualização das DCNEP.

As bases teóricas que deram fundamentação para o Ensino Médio Integrado estão incorporadas nas DCN para o Ensino Médio (não profissionalizante) de 2012, são elas: as finalidades de uma formação humana integral com vistas à emancipação individual e societária; as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixo integrador do currículo e dos processos formativos; e o princípio educativo do trabalho como fundamento epistemológico e metodológico. A oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob esses parâmetros, estaria a cargo da Rede Federal de Educação Técnica,

²⁴ Refere-se ao movimento configurado por dez entidades científicas, no início de 2014, que reúne um grande coletivo de pesquisadores e professores que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n.º 6.840/2013. Outros detalhes estão disponíveis em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

Científica e Tecnológica, em âmbito federal, e das redes estaduais de ensino. No entanto, essas bases teóricas não foram incorporadas igualmente nas DCNEP reformuladas.

A trajetória de produção das novas diretrizes curriculares entre os anos de 2003 e 2012 foi atravessada por disputas em torno do projeto formativo. No intervalo de treze anos das primeiras diretrizes e de sua revisão ainda persistem preocupações, tensionamentos e controvérsias no que diz respeito à relação entre as mudanças na base material, às mudanças no mundo do trabalho e o direcionamento das políticas educacionais (SILVA; BERNARDIM, 2014).

Se as DCN para o EM conseguiram superar em parte o imediato vínculo da formação escolar com o mercado de trabalho e com a esfera produtiva, as DCNEP não lograram o mesmo êxito. Isso porque elas acabaram por reiterar o pragmatismo da formação restrita ao mercado, fragilizando a formação humana integral, proposta pelas DCNEM.

Do ponto de vista da oferta, a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, que trata das DCN, abre as portas para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que consagra a dissociação entre formação científica básica e formação técnica específica, conferindo hegemonia para a forma concomitante em parceria com o setor privado. Esse programa foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Com essa ação, acredita-se que houve perda de centralidade do EM oferecido no país. O ensino profissionalizante, por sua vez, foi destinado às classes populares com o propósito de aligeirar a formação de jovens, visando à sua inserção no mercado de trabalho.

2.3 ENSINO MÉDIO E A REFORMA CURRICULAR COM BASE NA LEI n.º 13.415/2017 - RETROCESSO DO GOVERNO TEMER

Em 2015, o PL n.º 6.840/2013, versão do Substitutivo, iria ao plenário da Câmara dos Deputados. No entanto, a nova legislatura ocupou-se quase que exclusivamente com o *impeachment* da presidente do país, Dilma Rousseff. Uma vez consolidado esse processo, iniciou-se a outra etapa na tentativa de reformulação do EM. Dessa forma, por meio de um ato autoritário do governo de exceção, surgiu a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.

Tal Medida foi encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação do governo de Michel Temer e convertida em Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Esse

dispositivo legal provocou duas grandes mudanças na legislação educacional brasileira: uma sobre a organização pedagógica e curricular do EM; a outra sobre as normativas de usos dos recursos públicos para a educação. Sua aprovação trouxe graves implicações para o EM, visto que essa reforma em curso significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado. Portanto, essa Medida institui-se como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação.

Do ponto de vista da organização curricular, a Lei n.º 13.415/2017, que alterou os capítulos destinados ao EM na LDB/1996, retomou um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar (1964-1985), qual seja: o esfacelamento do conhecimento e o “fatiamento do currículo” em cinco “Itinerários Formativos”, semelhantemente à divisão social do trabalho advinda dos modos de produção.

Nesse sentido, a formação básica comum, que antes estava assegurada nos três anos do EM, passa a ser oferecida em uma carga horária não superior a 1.800 horas. Após isso, o/a estudante será dirigido a um dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnico-Profissional), a critério do sistema do ensino. É importante frisar que não será o/a estudante a escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade, pois essa escolha está restrita às opções que o sistema de ensino definir, conforme sua própria disponibilidade de oferta. Essa medida, além de significar perda de direito e prejuízo com relação aos processos formativos da juventude, fere também a autonomia das escolas na decisão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, o que até então estava assegurado na LDB/1996.

Além desses pontos, a LDB foi alterada também em outros aspectos. Um deles diz respeito ao currículo do EM: a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que passam a ser entendidas como “estudos práticos”, podendo ser ofertadas em qualquer outra disciplina ou forma. Essa alteração provoca uma enorme lacuna na educação “omnilateral”, que visa ao atendimento de todas as dimensões que configuram a especificidade humana. Essa concepção de educação contempla as condições materiais e subjetivas reais para o integral desenvolvimento histórico do ser humano.

As determinações da Lei n.º 13.415/2017 também deram base legal para o Programa de Incentivo ao Ensino Médio em Tempo Integral. Todavia, colocou em evidência a precarização do sistema de ensino nessa modalidade. Ainda que ampliar o tempo de permanência na escola possa ser interessante, é preciso ter claro qual é a proposta pedagógica que irá sustentar a permanência dos/das adolescentes e jovens na escola.

A jornada de tempo integral necessita de reestruturação do ambiente físico e material da escola, uma diversificação das atividades oferecidas, a ampliação da carga horária dos docentes para que atuem em uma única escola em tempo integral.

Na Portaria n.º 1.145, publicada pelo MEC no dia 11 de outubro de 2016, fica clara a intenção de que, para o governo, interessa ampliar o tempo de estudo, tendo em vista preparar os estudantes para as provas e exames standardizados e promovidos pelo próprio governo.

Merece especial atenção a proposta do Itinerário Formativo relativo à formação técnico-profissional. Ao estabelecer os critérios para a atuação docente nos cursos, a referida lei não impõe a necessidade de formação especializada, bastando que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”. Tal preceito legal desconsidera a importância de uma sólida formação teórica dos profissionais da educação, adquirida em cursos superiores de licenciatura, para o aprimoramento da qualidade do ensino. Para viabilizar esse Itinerário Formativo, a Emenda Constitucional n.º 95/2016 alterou as normativas do financiamento da educação pública. Com isso, ganharam visibilidade o incentivo e a viabilização de parcerias com o setor privado e, conseqüentemente, a retirada dos recursos públicos da educação básica do país.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 369), a reforma do EM é uma contrarreforma “que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual”. Essa ideia subtrai dos jovens a possibilidade de compreensão global de como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

Inúmeras controvérsias envolvem o atual modelo curricular do EM, sendo necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e à hierarquização do conhecimento, bem como rever as formas como se vem tratando o conhecimento escolar. A reforma realizada por meio da Lei n.º 13.415/2017 reforça esse fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Mais grave ainda, ao propor as “opções formativas”, o aparato legal acaba por privar os/as estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso aos conhecimentos relevantes e necessários para a vida na sociedade, cada vez mais complexa. Ao fragmentar a organização pedagógico-curricular, constrói-se, do mesmo modo, um EM em migalhas.

O EM brasileiro necessita, sim, de uma reformulação, seja com relação à ampliação do acesso para cumprir a determinação constitucional quanto à obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, seja quanto ao cumprimento das metas do PNE 2014-2024, que determina a universalização para essa faixa etária em 85% até 2024. Entretanto, não se

trata apenas de uma questão de quantidade, é necessário questionar a qualidade da educação ofertada.

Sobre isso, a realidade mostra que é insuficiente uma mudança curricular, haja vista as condições de estrutura física e material muitas vezes precária; as dificuldades na formação inicial e continuada de professores; a ausência de uma política permanente de assistência estudantil; a desvalorização dos profissionais da educação; entre outras.

De acordo com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2016), para uma mudança efetiva, faz-se necessária uma política pública - com ações integradas e permanentes. Tais perspectivas devem reverter, em uma ação conjunta entre os entes federados, os problemas que atualmente afligem a última etapa da educação básica, muitos deles resultados de uma negligência histórica com a educação da juventude brasileira.

O supracitado movimento adverte como essencial a consolidação de uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens e que, ao mesmo tempo, assegure a formação básica comum e de qualidade. É necessário que essa organização do currículo garanta uma forma de avaliação no EM que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar.

A ampliação dos recursos possibilita a construção de novas escolas, específicas para atendimento do EM, em tempo integral. Essa ação facilita a indução à formação de redes de pesquisa sobre o EM com vistas a produzir conhecimento e a realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional, garantindo também a articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Outros pontos importantes dessa nova organização curricular, proposta pelo Movimento (2016), referem-se ao fomento de ações de assistência estudantil com a finalidade de ampliar a permanência do estudante na escola, proporcionando o atendimento diferenciado para o EM noturno, de modo a respeitar as características do público que o frequenta. Por fim, o Movimento aponta para a consolidação de uma organização curricular que garanta a aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais, e que crie uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores (MOVIMENTO, 2016).

As ações desse movimento evidenciam a substancialidade das ações propositivas dos movimentos sociais, dos coletivos organizados em defesa do direito à educação. Em pouco mais de 20 anos, desde a LDB/1996, o EM, de formação geral ou profissional, foi alvo de várias ações políticas com vistas à sua reformulação. Mas, da análise realizada, é possível constatar algumas tendências que foram ganhando hegemonia, a saber: a preponderância de um discurso que subordina a formação da juventude a demandas do mercado; a reorganização do currículo com base em um viés economicista e eficientista, subtraindo dos/das jovens um conjunto de conhecimentos necessários a uma formação mais qualificada e autônoma (MOVIMENTO, 2016).

Outras tendências identificadas dizem respeito à redução da participação da esfera pública no setor educacional por meio da ampliação da presença do setor privado na oferta educacional e a destinação dos recursos públicos da educação básica para o setor privado. Transmuta-se a Teoria do Capital Humano redirecionando-a aos interesses privados, particulares, de aquisição de competências individuais. Como diz Saviani (2013), passa-se da educação para o pleno emprego, para a educação que garanta *status* de empregabilidade (poder de concorrência no mercado), mas sem a garantia do emprego.

Em síntese, dos enunciados que se tornam hegemônicos com a atual reforma, é possível depreender que, nessas disputas, o que esteve e está em jogo é a busca de recomposição dos processos de seleção e distribuição desigual do conhecimento que marcam o EM brasileiro ao longo de sua história: para o filho “dos outros”, de preferência, uma educação reduzida e precária, o mais barato possível.

2.4 AVANÇOS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Projeto de Lei n.º 6.840/2013, que altera a Lei n.º 9.394, institui a jornada em tempo integral no EM e dispõe sobre a organização dos currículos do EM em áreas do conhecimento e dá outras providências. Ele tem parecer da Comissão Especial pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de n.º 7.082/14. As suas principais propostas são as seguintes:

- (I) Ensino Médio diurno com jornada de sete horas, consiste na meta de universalização em tempo integral no período de até 20 anos. No final do décimo ano, o percentual deverá ser de 50% das matrículas em 50% das escolas;

- (II) limitação do acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos;
- (III) Ensino Médio noturno com jornada diária mínima de três horas e mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; além disso, podendo ao noturno oferecer uma carga horária de até 1.000 horas anuais a critério do sistema de ensino;
- (IV) organização curricular em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática. No terceiro ano, os estudantes podem escolher uma dessas áreas/ênfases ou ainda uma habilitação profissional;
- (V) obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor e noções sobre a Constituição Federal;
- (VI) incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante;
- (VII) as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior devem ser feitas com base na opção formativa do aluno (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou formação profissional) (BRASIL, 2013).

Da maneira como está posto, esse Projeto de Lei suscita algumas considerações, entre elas, a garantia de acesso a todos a essa última etapa da educação básica. Assim, no tocante à proposição de EM diurno em jornada de sete horas para todos, salvo a importância da oferta da jornada integral, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE, 2011).

Na mesma direção, a proibição de ingresso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se também um cerceamento de direitos, além de se configurar como uma superposição entre o EM na modalidade de educação de jovens e adultos e o EM noturno “regular”.

A proposta para o EM noturno com duração de quatro anos e com jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno, desconsidera as particularidades dos sujeitos que estudam à noite. Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar. Além disso, esse processo leva à privação do acesso ao conhecimento, bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas.

Quanto à articulação entre o EM e a EPTNM, a inclusão do incentivo de que, no último ano, o/a estudante possa optar por uma formação profissional contraria o disposto no artigo 35 da LDB/1996:

- Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Ademais, essa proposta desconsidera a modalidade de EM Integrado, cuja concepção se aproxima da apresentada nas DCNEM. Esse processo implicaria, também, em uma oferta fragilizada de ensino, haja vista as precárias condições da maior parte das escolas brasileiras de EM.

A respeito do “coletivo social”, como já mencionado anteriormente, este surge com a finalidade de fazer enfrentamento aos retrocessos propostos pelo PL n.º 6.840/2013. Nesse aspecto, foi organizado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que congrega entidades representativas da educação brasileira: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em outubro de 2014, foram retomadas as audiências públicas. Nesse contexto, a atuação das entidades que compõem o citado Movimento foi crucial e contribuiu decisivamente para a retirada de propostas que expressavam maior preocupação, dentre elas: a) a opção formativa no terceiro ano; b) a obrigatoriedade do tempo integral; c) a proposta dos temas transversais; d) a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao EM noturno e ainda outras envolvendo o EM noturno.

Nas audiências públicas, foram debatidas, também, as questões da precarização da educação profissional e da formação de professores. Todavia, a falta de consenso entre os debatedores impossibilitou a retirada das formulações do PL, tais como constavam no relatório do deputado Wilson Filho. Desse processo de muitos embates, debates e poucos consensos, resultou a aprovação na Comissão Especial de Educação de um Substitutivo ao PL original, no qual se amenizavam alguns retrocessos.

A Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, prevê que, no mínimo, 50% das vagas dos Institutos Federais (IF) devem ser ofertadas na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada. A prioridade da forma integrada em relação às demais, subsequente ao EM ou concomitante a essa etapa da educação básica, evidencia a estratégia da lei de criação dos IF, no que diz respeito à sua vinculação entre desenvolvimento econômico e a elevação da escolarização dos jovens da classe trabalhadora (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, os IF foram criados com o objetivo de promover a ampliação do acesso a uma educação que busca superar a dualidade entre o trabalho formal e o trabalho intelectual, tendo em vista a formação “omnilateral”, cujo princípio, já mencionado, envolve a concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

Segundo Manacorda (2012), a perspectiva de toda pesquisa marxiana denotava o reino da liberdade, ou seja, na base dos esforços de Marx em compreender e explicitar as relações sociais produzidas no modo de produção capitalista estava o anseio em contribuir para a construção de uma sociabilidade livre da exploração do homem pelo homem. A educação, firmada nesse princípio, parte da premissa de que homens e mulheres são sujeitos histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, tais como: o trabalho, a ciência e a cultura.

Portanto, salienta-se que os IF têm como um de seus fundamentos a verticalização da educação básica à educação superior. Essa verticalização implica no reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. Dois fatores dessa característica peculiar, e que parecem recorrentes, envolvem a atuação docente em diferentes níveis de ensino e a apropriação da concepção de um currículo que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Trata-se de um projeto ousado que pretende agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, subvertendo a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, em uma estrutura educacional diversa daquela em que provém a maioria dos trabalhadores em educação.

Educação e trabalho são questões inseparáveis. A educação é um processo que se confunde com a própria história do homem e tem como elementos fundamentais o conhecimento e o trabalho. Diante disso, é interessante compreender melhor cada uma dessas categorias.

O trabalho, atividade exclusivamente humana em seu sentido mais amplo, consiste na capacidade de realizar uma atividade adequada a um fim, o que requer capacidade de planejamento. Além disso, o trabalho é a forma pela qual o homem se relaciona com a natureza, pois, diante dela, faz juízo de valor e age no sentido de transformá-la em seu favor (PARO, 2016).

De acordo com Marx (1986), o trabalho é a base fundamental para que o ser humano se constituísse como ser social, superando a esfera do ser dominado pela natureza para o ser que pensa e a transforma para garantir sua existência. Para o autor, o que diferencia o

trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres é o ato de o homem idealizar o resultado final do trabalho antes de sua objetivação.

O conhecimento, entendido no sentido e caráter aproximativo da plenitude da realidade, só se torna verdadeiramente adequado quando chega a descobrir suas leis imanentes e atinge a mais elevada forma a qual se possa pretender. O conhecimento apresenta-se como uma ação humana social que só pode ser compreendida como processo, uma vez que está relacionado ao que o homem como ser social busca conhecer para transformar parte da natureza.

Igualmente existem experiências que se baseiam numa concepção social democrática de escola, acreditando que a sua função é proporcionar uma formação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento de conhecimentos e formação do espírito crítico por meio de vivências democráticas em sociedade (CAVALIERE; COELHO, 2002).

De fato, o conhecimento sempre interessa aos sujeitos em sociedade. A intensa busca pelo conhecimento caracteriza-se como atinente às forças progressistas. Isso porque, pelo processo de trabalho, homens e mulheres em sociedade buscam constantemente aprimorar suas relações sociais e políticas. Essa busca poderá levar à superação do senso comum e dar condições objetivas para a construção de sociedades cada vez mais desenvolvidas em seu sentido integral.

Por outro lado, a organização do sistema educacional advém de uma sociedade capitalista, organizada pela divisão de classes. Esse arranjo social constitui-se um advento do capitalismo, um sistema econômico, social e político hegemônico. O sistema educacional, inserido nesse contexto, acaba por servir de instrumento para a consolidação de uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual.

Nessa perspectiva, o acesso dos jovens estudantes da classe trabalhadora ao EM técnico integrado nos IF pode ser compreendido como um mecanismo do Estado que tem como objetivo concretizar um projeto de transformação social e, ao mesmo tempo, segundo essa lógica, significar melhores oportunidades para esses jovens. Na legislação, o lugar de destaque do EM integrado como política pública educacional é resultado de uma longa disputa em torno da relação entre o EM e a educação profissional, tendo como centralidade a questão da politecnia. Para Saviani (1989, p. 17),

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios,

determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

O autor pondera que a formação politécnica propiciará ao educando trabalhador, nesse contexto, a integração como solução provisória para a superação da dualidade que até então marcou o EM no Brasil, considerando que a necessidade do trabalho faz parte da realidade de muitos jovens estudantes brasileiros, o que dificulta a implementação da politecnicidade em seu sentido pleno. Esse sentido, baseado na concepção marxiana de formação “omnilateral”, volta-se para a integração entre a educação intelectual, a física e a tecnológica como meios possíveis para a formação integral do sujeito. Isso implica na ideia de politecnicidade ou educação politécnica.

A “educação politécnica” – dimensão socialista – busca expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade sem classes. Ou seja, a construção de uma concepção de “educação politécnica” precisaria, necessariamente, estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro.

De acordo com Rodrigues (2006), a superação do padrão taylorista-fordista de organização do trabalho e de formação profissional interessaria tanto à burguesia (dita nacional) quanto à classe trabalhadora, o que supostamente contribuiu para o avanço da práxis educativa de caráter politécnico.

Compreende-se que a reforma do EM, proposta no contexto de supressão de direitos sociais e de redução de investimentos públicos, representa grande retrocesso e aprofundamento das desigualdades sociais. Isso porque, entre outros fatores, a reforma segmenta e hierarquiza a formação dos jovens brasileiros.

Destaca-se, assim, o caráter antidemocrático e autoritário da reforma, uma vez que desconsidera todo o debate acumulado por diferentes setores e movimentos sociais em torno da questão.

Tal proposta de reforma inviabiliza o diálogo com a juventude organizada em movimentos estudantis, cujos anseios foram expressos, nos últimos tempos, via movimentos de ocupações das escolas públicas. Diante disso, é preocupante o objetivo principal do conjunto de reformas impetradas pelo governo Temer para o EM, cujo teor principal envolve o atendimento aos interesses das forças produtivas.

De tal modo, fica constatado que o EM Integrado apresenta-se como uma alternativa de educação capaz de colaborar para a superação das desigualdades educacionais que marcam grande parte da nossa juventude. Para além dos desafios e contradições que envolvem a efetivação da educação integral, também permanecem os desafios referentes às condições de acesso, permanência e êxito dos jovens das classes trabalhadoras a esses cursos. E para entender melhor o papel da escola e o papel dos educadores nesse contexto e, ainda, a possibilidade de êxito na implementação da ETI, é que se torna essencial discutir, no capítulo 3, a gestão da escola em tempo integral.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, será abordada a gestão da escola em tempo integral, que é uma realidade com inúmeras (in)concretudes na atualidade. Buscar-se-á dar ênfase as suas especificidades, diferenciais e desafios no que diz respeito à promoção de uma educação de qualidade no cenário educacional brasileiro, que compete entre a oferta de uma escola padrão de meio período e outra de tempo integral.

Com vistas a uma escola que garanta um trabalho realmente integralizado à comunidade, destaca-se a função de gestor, que é imprescindível nesse movimento de contraposição ao engessamento da escola com a imposição de projetos e programas de governo. Todo esse processo coloca a escola à mercê de inúmeras questões burocráticas, impedindo-a, por vezes, de alcançar seus objetivos e de cumprir a sua função social. Nesses parâmetros, a realização do trabalho pedagógico e organizacional não consegue oferecer aos seus sujeitos – funcionários, alunos e familiares – uma vida igualitária e que lhes deem voz e vez.

Para discutir o tema em questão, é necessário explicitar a concepção de educação que permeia este estudo, analisando a escola como instituição formal de educação. Assim, à luz da compreensão de Lombardi (2010, 2011), que se sustenta nas concepções de Marx e Engels, entende-se a educação como uma influência mútua que ocorre em uma determinada conjuntura histórica, social, econômica e cultural e que “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material” (LOMBARDI, 2011, p. 347). Essa educação abrange os seres humanos em uma ação mútua de ensino e de aprendizagem, caracterizada pela maneira como os homens determinam sua existência e estabelecem suas relações sociais.

Igualmente, encontra-se também em Paro (2010, 1998), Freitas (2005), entre outros pensadores, base para se formular a discussão seguinte.

3.1 O FOCO DA GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Para Lombardi (2010, p. 23), a administração desenvolveu-se a partir da leitura que foi se efetuando das mudanças surgidas com o modo capitalista de produção. Para o autor, a administração moderna “[...] surgiu nas últimas décadas do século XIX, com o objetivo de

instituir estratégias organizacionais arquitetadas para disciplinar o trabalho e dele extrair maior produtividade” (LOMBARDI, 2010, p. 23).

Já em conformidade com Paro (2010, p. 84), a função da escola é o de efetivar de forma adequada “um papel consciente de socialização da cultura”, bem como contribuir “[...] para a democratização da sociedade”. Isso implica em uma construção participativa da cidadania, de forma que esteja em concordância com as atribuições educacionais e seu papel social.

No contexto capitalista apresentado por Lombardi (2010) acerca da história da administração, e confrontado por Paro (2010) com relação ao papel social da escola, emerge a escola de tempo integral pública com sua singularidade que precisa ser entendida não como mera mercadoria, mas como espaço de construção do saber e de articulação das mais diversas áreas do conhecimento, das práticas socioculturais e das vivências de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem. O que se busca é a educação e não as necessidades de uma empresa capitalista, todavia, percebe-se que esse modelo de concepção ainda se encontra predominante nas políticas públicas educacionais.

Nesse prisma, compreende-se que a principal meta da escola pública de tempo integral não é a obtenção de lucro, contrapondo-se aos interesses das empresas privadas. Sua existência é uma forma de possibilitar a defesa de uma sociedade autônoma, justa e democrática e, nesse espaço de escola pública, lutar pelo direito de acesso e de permanência bem sucedida dos estudantes na busca de conhecimentos sistematizados e pela efetivação de sua cidadania e condições melhores de vida.

É preciso reconhecer as diferenças existentes entre o setor público e o privado, ou seja, que na escola todos os sujeitos que a compõem estão ali por fazerem parte de um direito conquistado por meio de muita luta ao longo do tempo. No empreendimento privado (escola particular), observa-se o atendimento e o pagamento pelos serviços utilizados por distintos clientes, ao contrário do público que tem a força do princípio da igualdade para todos os cidadãos brasileiros previsto na CF/1988. Todavia, a realidade vivenciada nas escolas brasileiras demonstra a dificuldade para se ter um ensino público para todos, laico, gratuito, estatal, com qualidade socialmente referenciada.

A esse respeito, Freitas (2005, p. 927) esclarece o que interfere negativamente na oferta de ensino para todos:

[...] as condições reais de funcionamento dificultam estas funções técnicas na medida em que a falência do Estado e sua subordinação a grupos de interesse terminam levando a limitações orçamentárias, de qualificação e de controle que jogam contra um atendimento indiferenciado.

Nesse contexto, as reais condições das instituições e a carga de uma burocracia dos sistemas de ensino trazem problemas na execução de um ensino público diferenciado do ensino privado. O próprio Estado como instituição reguladora das escolas, como pode ser observado, não investe em infraestrutura melhor para as escolas, e tampouco em formação adequada e continuada para os profissionais da educação. Ainda segundo Freitas (2005, p. 915), há surpresa na fala dos gestores que apontam a existência de “dificuldade de a escola sintonizar seus esforços de melhoria de condições de trabalho, com o fim de ter como horizonte o repasse dessa melhoria para a formação dos alunos”.

Porém, a gestão escolar precisa ser encarada como intermediadora da perquirição dos interesses escolares, interpondo-se à dominação vigente e às dificuldades que surgem no fazer educacional. Dessa forma, segundo Paro (1998, p. 303), com relação à gestão escolar básica, o aspecto

[...] mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação.

Essa mediação da gestão nas escolas de tempo integral está absorvida muito mais na questão do cumprimento da parte administrativa da escola do que na elaboração de projetos que transformem, melhorem e, realmente, integralizem o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o propósito com esta investigação não é o de apontar culpados pelos problemas existentes dentro das instituições, e sim refletir se o modelo de gestão democrática e participativa se efetiva na realidade e se essa gestão pratica ações de forma eficiente. Lombardi (2011, p. 234) demonstra que no passado era impensável uma escola de tempo integral popular, uma vez que a

[...] utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunha a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Essa educação deveria incluir formação geral e formação científica necessária à compreensão de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais (Marx e Engels, 1983, p. 60). A educação dos jovens deveria ser dada dos 9 aos 18 anos, cobrindo a formação intelectual, corporal e politécnica; sendo as escolas politécnicas mantidas, em parte, com a venda de seus próprios produtos.

Compreendia-se que:

Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevar[ia] a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática. (MARX, Resolução do Primeiro Congresso da AIT (MARX; ENGELS, 1983, p. 60 *apud* LOMBARDI, 2011, p. 234).

Paro (2005) explicita, porém, que o homem é um ser histórico, que busca liberdade, transcendendo o natural nas suas ações cotidianas. Segundo o autor, há ação e reação nesse sujeito que só se concretiza a partir de sua participação na produção dessas ações que obtêm sentido no coletivo. Uma gestão democrática busca a participação coletiva nas pequenas e grandes decisões no âmbito escolar, assim como a responsabilidade sobre tais decisões e possíveis consequências são igualmente divididas.

Desse modo, deve-se admitir o caráter igualitário para que haja uma gestão escolar democrática, com todos os envolvidos colegiadamente, por isso com igual valor nas decisões que dizem respeito ao funcionamento e à organização escolar em tempo integral. Isso porque a educação tem como principal objetivo

[...] a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 304).

Por sua vez, as lutas pela transformação social e a ação da escola em promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população só são possíveis se houver resistência às formas conservadoras de organização. Daí vem a necessidade de se adotar formas alternativas e criativas que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos.

A construção da gestão democrática escolar torna-se “[...] imprescindível para estabelecer um clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo” (RIOS, 2012, p. 6). Desse modo, dá-se a esse conceito de gestão democrática um caráter de partilha e participação, “[...] cooperação e colaboração [que] sejam as marcas das ações e processos de tomadas de decisão em que os pares conjuguem na primeira pessoa do plural” (*Ibid.*, p. 6).

Nesse contexto, é fundamental o papel do diretor, que precisa ser o sujeito da transformação para si mesmo e para todos os segmentos que atuam na escola, especialmente os discentes. Então, cabe ao diretor o encargo de “inspirar as pessoas, motivando-as, dirigindo e comandando o trabalho coletivo da escola” (SORDI; SOUZA, 2009, p. 121).

A esse respeito, Boccia (2011, p. 34) esclarece que o gestor “[...] tem muitas responsabilidades na realização desse trabalho, desde uma nova postura até a construção de possibilidades de mudança para que a escola tenha qualidade e efetive-se enquanto instituição democrática e autônoma”. O diretor da escola, ao se envolver diretamente com o desenvolvimento da instituição, deve estar sempre preparado para as transformações que ocorrem na sociedade e na forma de conduzir a escola pelos caminhos dessas mudanças, sem se esquecer da equidade e da necessidade do fator democrático nesse percurso. Para isso, a autonomia deve permear o trabalho dessa equipe gestora.

Entende-se que a autonomia²⁵, nesse contexto, necessita ser estabelecida por meio de ações participativas e de interação. O contrário disso torna a autonomia um instrumento efetivo de uma política que exacerba os resultados externos e não como demonstração de construções coletivas. Sendo assim, não se tem como expectativa uma influência na gestão da escola, ou seja, não se anseia um conhecimento efetivo da sociedade para modificar as orientações da educação.

A gestão democrática, conforme a legislação, sobretudo a CF/1988, em seu Título VII, Capítulo III, Seção I, art. 206, efetiva-se de acordo com os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LBD 9394/1996 confirma a CF/1988 e traz, em seu artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos mais importantes princípios da educação nacional. Os artigos 3º e 14 da referida lei, em relação à gestão democrática, explicitam:

- Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.
- Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

²⁵ “A palavra ‘autonomia’ vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei) [...] significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna” (GADOTTI, 1997, p. 9).

I - participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, fica claro que o sistema de ensino decidirá os princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica conforme suas singularidades e em concordância com os agentes educacionais, ou seja, com os profissionais de educação que estiverem envolvidos na elaboração e execução do PPP da instituição. Considerar-se-ão o envolvimento e o conhecimento geral da comunidade escolar, buscando a participação dos diferentes atores sociais interessados na vivência educacional.

Para Freitas (2005, p. 924), os PPP

[...] são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia adia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias.

Destaca-se que apenas o ato de as escolas registrarem em seus PPP a pretensão de se tornarem ou agirem como espaços democráticos foge em muito da real implementação de planejamentos e ações que as levem a uma efetiva participação coletiva. Dessa forma, as situações problematizadoras presentes nos PPP são, em muitos casos, restritas ou puramente textuais e/ou, simplesmente, inexistentes. Contudo, o planejamento a que se destina um PPP deve conter, contextualizar e incorporar essa diretriz.

Desse modo, não basta uma proposta de ação pedagógica infundada, sendo necessária então uma vivência no âmbito da gestão democrática. Isto é, tudo que diz respeito à escola exige a participação de todos. É fundamental pensar uma reorganização dos espaços escolares e neles os tempos de execução das ações em uma escola em tempo integral, para que essa participação da comunidade seja possível e que haja a superação de antigos paradigmas que restringiam a participação tanto dos pais quanto dos estudantes. O trabalho participativo é ainda uma via de mão dupla, uma vez que abre portas para o entendimento e compreensão dos pais e da comunidade acerca dos problemas que assolam o ensino público brasileiro e para que cada um entenda a especificidade do *locus*.

Silva et al (2010, p. 10-11) apontam para a necessidade de

Considerá-lo como sujeito em sua completude, como sujeito de sua história, significa considerar os objetivos nacionais para a educação brasileira e os princípios que os orientam e, ainda, repensar a escola em suas relações ideológicas com todos os setores da sociedade, assumindo o compromisso para com a educação de qualidade e socialmente referenciada. Nesse contexto, exige-se da escola um projeto curricular contextualizado, integrador, participativo, dinâmico e criativo.

O que dizer então desse novo modelo de escola em tempo integral, que ainda necessita de grandes e potenciais adequações? A escola em tempo integral tem a responsabilidade, entre outras, de educar, de entreter, de alimentar, de promover o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, jovens e adolescentes, assim como realizar um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que a compõem. Como são múltiplos os desafios a serem enfrentados, defende-se assim uma política de Estado que possa contribuir para a concretude de uma escola em tempo integral de qualidade socialmente referenciada.

3.2 DESAFIOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Uma vez que a realidade brasileira, pós-Reforma de Estado, impôs novas políticas educacionais associadas ao cumprimento das metas contidas no documento “Todos pela Educação”, os estados e os municípios foram intimados a se dotarem de certa “autonomia política e fiscal”. A partir dessa proposição, os entes federados devem assumir funções de gestão de políticas públicas, seja por iniciativa própria ou por adesão.

As transformações que o Estado coloca na formulação das políticas públicas provocam uma mudança na compreensão das escolas em tempo integral em todo o país. Esse é outro desafio enfrentado pelo governo popular, concomitantemente com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que trazem para o campo da educação novas alternativas.

Primeiramente, é preciso entender os conceitos que distinguem escola integral de escola em tempo integral, como vem se fazendo ao longo deste trabalho. Outro ponto desafiador envolve a estrutura pertinente a uma organização curricular que proporcione estudos, práticas e atividades diversificadas. Ainda um aspecto desafiador é o exercício da gestão democrática na escola, descentralizando as ações educacionais.

Alguns desses desafios foram alcançados pelo governo popular, em razão da política desse governo que congregou os movimentos sociais, os sindicatos, o movimento estudantil, entre outros, ao adotar a governança como política de Estado, privilegiando a gestão democrática e distribuindo responsabilidades e poder entre a sociedade política e a sociedade civil por meio de políticas públicas.

Mais uma vez, a sociedade e os movimentos sociais mobilizam-se na Conferência Nacional de Educação de 2010, a fim de defenderem o projeto de lei do PNE que acabou sendo sancionado pelo governo popular, mediante a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Nessa oportunidade, foi vitoriosa a reivindicação da sociedade brasileira pelo direito à educação em detrimento da educação como mercadoria. A educação foi tida como um negócio que atende aos princípios da gestão gerencialista, que, aos poucos, toma conta do setor público educacional no Estado brasileiro. As vitórias conquistadas na elaboração do PNE, durante o evento da Conae-2010, sofreram algumas modificações por parte do governo. Essa atitude evidencia a fragilidade do governo brasileiro, que modifica, na obscuridade, a vontade popular decidida coletivamente.

Coloca-se como grande desafio ao novo PNE, justamente, a busca por concretização de diversas metas que objetivam a oferta da educação em tempo integral. No afã de enfrentar o desafio da educação em tempo integral, o governo Dilma Rousseff lança enfaticamente o “Programa Mais Educação” como política de educação integral com o objetivo de cumprir as metas gerencialistas do documento “Todos pela Educação”, materializadas nos PDE/PAR. Logo, uma parte que constitui o PDE, dentro do Programa Mais Educação, “objetiva a implantação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios” (BRASIL, 2009, p. 13). Inicialmente, a oferta era para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Porém, uma contradição nesse programa é revelada pela oferta de educação “integral” em turno e contraturno, evidenciando que tal proposta não representa a escola em tempo integral aqui defendida.

Desse governo 2014-2016, a conjuntura nacional mostra-se com forte instabilidade política e econômica e intensa divulgação midiática, fato que conduziu ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff que fora eleita, ocorrendo, então, a desestruturação do governo popular. Em seguida, tomou posse em 31 de agosto de 2016 o autoritário governo de “exceção” capitaneado pelo presidente Michel Temer.

As mudanças mais impactantes do governo autoritário estão relacionadas às questões provocadas pela Emenda Constitucional n.º 95, de 16 de dezembro de 2016, em que foram congelados os recursos para as áreas sociais, por 20 anos. Tais medidas comprometeram o desenvolvimento da educação nos estados, nos municípios, no Distrito Federal e na União. Indubitavelmente, elas interferiram no desenvolvimento do projeto de escola em tempo integral para todos os cidadãos brasileiros.

Historicamente, as políticas públicas educacionais apresentam contradições, avanços e retrocessos, dependendo do governo e do período histórico. Mas, com as tecnologias e com a ampliação do conhecimento, as lutas em busca de avanços educacionais pelos movimentos sociais tornaram-se constantes.

Entretanto, neste estudo, fica claro que a ampliação do tempo escolar, por meio de programas desestruturados, não propicia o alcance de resultados positivos na melhoria da educação, mas sim o inverso.

Os propósitos da escola em tempo integral vão além de corrigir o baixo rendimento escolar, visto que ela deve enriquecer o currículo dos estudantes com conteúdos formais e informais de educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, de espaços educativos alternativos e da ampliação da jornada escolar (VETORAZZI, 2001). Essa perspectiva corrobora a possibilidade de ampliação da oferta do ensino integral em todo o país pelas intempestivas medidas do governo.

Portanto, muitas são as discussões e os embates que rondam a questão da ampliação da jornada escolar no Brasil. À medida que agrada aos pais a possibilidade de os filhos permanecerem no ambiente escolar durante todo o dia em que estão no trabalho, torna-se uma responsabilidade ainda maior para todo o contingente educacional. Do mesmo modo, os debates entre gestores, agentes educacionais e comunidade devem acontecer para que a escola em tempo integral se torne um ganho social, ao mesmo tempo em que não se converta em um fardo no que se refere aos espaços e condições de ofertar esse serviço.

Essa percepção encontra-se referendada em todo o texto, no sentido de que grande é o desafio da equipe escolar, e muito maior a responsabilidade do gestor escolar. Contudo, a educação em tempo integral é uma realidade imposta no plano de metas do governo federal que se apresenta em documentos legais. Sendo assim, ela se manifesta desde a Constituição Federal até os Planos Nacionais de Educação, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei n.º 9.089/1990), pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007), bem como pela LDB Lei n.º 9.394/1996. Igualmente, esses debates devem equacionar e quantificar o que realmente se converteu em melhoria na qualidade de ensino na escola em tempo integral e o que é apenas um “faz de conta que eu ensino” e um “faz de conta que eu aprendo”. Além disso, é preciso torná-la uma política pública de Estado e não de governo.

3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REALIDADE OU FICÇÃO?

A gestão democrática é desafiadora ao gestor de uma escola de tempo integral, visto que a gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar objetivos definidos. Ela não deve ser encarada apenas como um novo paradigma e sim como

um objetivo a ser perseguido e aperfeiçoado com o intuito de contribuir para que o cidadão seja capaz de se colocar diante da sociedade a qual está inserido de maneira ativa e problematizadora.

As premissas essenciais da educação incluídas no artigo 206 definem, para a melhoria da qualidade da educação, que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]; VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]; VII - Garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Encontram-se, nesses princípios, ideais identificados nas forças sociais e difundidos por vários educadores, anteriormente citados, preocupados com uma educação de qualidade e com uma gestão democrática.

Ao gestor educacional, cabe a busca pelo rompimento das limitações impostas pelo novo gerencialismo com a finalidade de atuar de forma democrática, além de oferecer uma educação em tempo integral que reflita as reais necessidades de seus alunos. A luta pela democratização nas escolas não é tão elementar, pois ela perpassa os jogos de micropoderes e uma condição de construção coletiva implica ainda em uma nova cultura organizacional.

Acerca dos entraves na implantação da gestão democrática, Paro (2005, p. 162) argumenta que “se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas à transformação social, não é recomendável acreditar que já estejam presentes as condições ideais que só existirão como decorrência dessa transformação”.

A escola, na ótica de protagonista, é um espaço de formação humana, significando dizer que ser protagonista é assumir a história como personagem principal. Com isso, a reflexão sobre a democracia na educação não deve desconsiderar a formação de uma sociedade de indivíduos, isto é, o gestor escolar, para oferecer a educação integral na sua dimensão humana, precisa considerar o papel central da escola na formação da cidadania.

Parece óbvio que o formato em que se concebeu a educação integral necessite de um ambiente escolar estruturado e seja executado em ambientes educacionais que procurem atender às imprevisibilidades exigidas pelos processos pedagógicos da atualidade. Porém, esses processos precisam ser viabilizados tendo em vista uma educação integral que só pode ser efetivada por intermédio da organização do trabalho pedagógico também estruturado e destinado ao fim pretendido. Desse modo, o gestor e sua equipe devem articular esse trabalho de forma a existir interação entre as frentes de trabalho, numa constante articulação entre a gestão organizacional da escola e a gestão pedagógica.

Com base nos apontamentos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), quando tratam das dimensões extra e intraescolares, percebe-se que estas têm impacto significativo nos processos educacionais que devem ser considerados ao se estabelecer as “políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógicas” que estejam direcionadas para “uma educação de qualidade para todos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2).

Então, pode-se afirmar que à gestão pedagógica cabe organizar os processos educativos curriculares observando-se o PPP e os objetivos da instituição em busca pela educação integral, cujas necessidades são o desenvolvimento como um todo de educadores e educandos. Dessa forma, prepara-se os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem para o mundo do trabalho, dando-lhes, além dos conhecimentos técnicos, as condições necessárias para o seu agir na sociedade de forma crítica e emancipadora.

Nesses parâmetros, para Saviani (2000, p. 2), o atendimento das “exigências no nível do próprio trabalho pedagógico, que envolveriam a articulação entre as diferentes disciplinas no trato de questões comuns” normalmente “[...] se traduz na expressão, já desgastada pelo uso acrítico, da formação integral do aluno”. Assim, a coordenação pedagógica é parte essencial no processo que conduzirá tais exigências à criticidade e integralidade do aluno em ambiente escolar compatível com esses requerimentos.

A escola, tradicionalmente, vem de uma realidade autoritária com uma herança de resistência. Mas para que ocorra mudanças, segundo Bordignon e Gracindo (2009), necessita-se de uma gestão democrática com a presença de gestores, professores, funcionários, alunos e pais que assumam a gestão coletiva e participativa, direcionando esforços para a total inclusão dos sujeitos interessados na escola. Para os autores, o poder advém de todos os agentes sociais envolvidos com processos que são construídos coletivamente.

Para o diretor, a face democrática do que se pressupõe a gestão atual das escolas em tempo integral é um grande desafio, por se estabelecer como “novidade” e que requer a implantação de estratégias de ações inovadoras e um pensamento diferenciado no que concerne aos currículos, tempo e objetivos desse formato escolar para se atingir metas claramente definidas.

O diretor é aquele que direciona os esforços para a conquista desses objetivos, persegue e colabora para o fazer educacional, estabelecendo mediações entre a escola e a comunidade. Só assim pode emergir a gestão democrática, que reflete e problematiza todas as necessidades englobadas nessa construção.

No entanto, segundo Paro (2005), existem dificuldades na implantação da gestão democrática dentro das escolas, mas ele afirma que se quisermos “agir na escola, como de

resto em qualquer instância na sociedade com vistas à transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação” (PARO, 2005, p. 162).

Aliados a tudo que envolve essas mudanças no universo escolar, elencam-se ainda o conhecimento acerca do mundo do trabalho, demarcado por um século de transformações importantes com o nascer e o morrer de diversas profissões; as revoluções tecnológicas precursoras de novos paradigmas técnicos; e os novos modos de produção em constante aprimoramento, ajustes, demandas. Estes têm sido partes importantes na compreensão do desenvolvimento científico que impacta os processos educacionais.

Dessa forma, uma compreensão do mercado de trabalho faz-se imprescindível quando o assunto é a formação para o trabalho. Há de se ter conhecimento aprofundado das políticas governamentais para esse nicho de desenvolvimento, uma vez que, mesmo que se posicione de forma contrária a esse caminho nos primeiros anos escolares, o caminho é esse. Assim que se ultrapassa a linha final do ensino médio, os processos se convergem para a formação profissional.

O novo gerencialismo conduzido pelo neodesenvolvimentismo reforça o Estado brasileiro com adoção de políticas educacionais reformistas que entendem ser a educação um negócio: a educação é mercadoria. Então, indaga-se: O mercado de trabalho é uma realidade que precisa ser fomentada, mas a que custo?

As grandes mudanças políticas e econômicas do país, no entender das empresas multinacionais e do governo, estão na empregabilidade. Contudo, tal discussão torna-se essencial porque orienta os processos educacionais, além de fazer parte da organização da própria instituição escolar. Não se pode esquecer que novas demandas sociais surgem em ritmo cada vez mais alarmante, embora caminhem na contramão dos interesses das classes populares e trabalhadoras que buscam emancipação.

Nessa perspectiva, a gestão não pode ser reduzida a simples execução de políticas federais, estaduais e municipais. Portanto, a gestão organizacional deve integrar-se à gestão pedagógica, numa orientação teórica que permita a gestão administrativa com base na política da escola. O entendimento acerca de uma gestão profissionalizada corrobora a democratização da escola, seus processos decisórios e deve estar em sintonia com a complexidade da gestão educacional e suas reivindicações que surgem cotidianamente.

O conceito de gestão democrática é ainda impreciso e há de se observar as críticas que ainda vigoram acerca do democratismo, do populismo comunitário, visto que se tenta a todo custo fugir ao autoritarismo de outrora. Mas, por meio do estabelecimento de critérios

mínimos acerca do saber pedagógico e de organização na formação profissional do gestor, a gestão democrática na escola em tempo integral ampara-se em bases sólidas.

Nesse contexto, tomam-se as palavras de Lombardi (2011, p. 245) para fundamentar o entendimento de coletividade e cooperação, visto que, com a adoção do capitalismo global,

[...] houve uma verdadeira revolução na produção, com a transformação do trabalho isolado em trabalho social, realizado graças à cooperação dos trabalhadores, característica que distingue a produção artesanal daquela realizada sob um modo especificamente capitalista de produzir. Mesmo não tendo operado uma transformação nos métodos de produzir, em seus primórdios o capital introduziu a cooperação entre os trabalhadores reunindo, no tempo e no espaço, uma grande quantidade de artesãos, produzindo ainda sob uma base técnica artesanal. Essa característica levou Marx a usar uma nova categoria de análise para expressar lógica e historicamente esse primeiro momento do capitalismo: cooperação.

Nesse caso, a cooperação, no tocante à educação brasileira pública e gratuita, deve, primordialmente, integrar todas as classes sociais com vistas à apropriação do saber para a instrumentação científica da população de crianças, jovens e adolescentes na idade de 4 a 17 anos. Ainda deve permear a gestão democrática mediante a participação do corpo docente, dos estudantes, pais, funcionários e da comunidade em uma gestão integralizada em tempo e espaço escolar. Essa cooperação e a prática da gestão democrática devem almejar o desenvolvimento da “omnilateralidade” ou “onilateralidade²⁶” e, no caso do objeto de estudo desta tese, a escola pública de ensino médio: uma educação de qualidade, contextualizada e atual.

Para tal, um “projeto da escola em tempo integral” deve assumir, em sua matriz curricular, objetivos que visem qualificar melhor a aprendizagem do aluno, por meio de disciplinas e outros componentes curriculares de formação geral e específica, como, por exemplo, as disciplinas que privilegiam a linguagem e a matemática, como enfatiza o MEC, mas também aquelas que envolvem as humanidades, os esportes, a cultura e a formação social, as oficinas curriculares desenvolvidas de forma lúdica. Para o MEC²⁷, a educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Para Teixeira (1957, p. 68),

[...] a educação escolar deveria não mais almejar a formação de intelectuais, mas da inteligência, com uma formação comum para posterior especialização, conforme a ocupação no mercado de trabalho. Apesar de o autor propor uma educação integral que substituísse a educação verbalista e obsoleta, ainda desejava um modelo que

²⁶ Manacorda (2007, p. 89-90) concebe a onilateralidade como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

²⁷ Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

pudesse instituir uma “[...] educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir”.

Nessa perspectiva, que já vem sendo sinalizada há décadas, o planejamento deve ser realizado pelos representantes da comunidade escolar coordenados por um grupo que respeite os princípios da democracia, construindo um projeto de forma participativa, coletiva, cooperativa e colaborativa em consonância com os fundamentos da proposta curricular da instituição. De acordo com Neto (2012), no Brasil a gestão democrática vem assumindo uma nova racionalidade: a de descentralizar as ações no âmbito da execução e a de recentralizar as de cunho decisório e estratégico.

Desse modo, ela vem tendo o cuidado de observar as necessidades dos alunos e comunidade, assim como problematizar seu aprendizado e inserção social, considerando avanços e retrocessos, com visão inovadora e adequação dos aparatos didáticos, tecnológicos e de pessoal. Assim, promove a aprendizagem ao mesmo tempo em que elimina a repetência e a evasão escolar.

O tempo integral em uma escola deve ser preenchido com atividades interessantes e vivas, mediante as quais os educadores, de forma inter e transdisciplinar, consigam manter seus alunos ávidos pelo conhecimento. A qualidade socialmente referenciada, tão desejada pelos educadores, reside boa parte na superação das dificuldades surgidas com essa nova prática pedagógica que envolve a todos da comunidade escolar no seu planejamento e execução.

Com a iniciativa do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), foi publicada uma cartilha em 2009 contendo a caracterização pretendida para as escolas de tempo integral. Portanto, o desenvolvimento do “Projeto Educação de Tempo Integral” do MEC (PROETI) surge a partir da Lei n.º 19.481, de 12 de janeiro de 2011, com a lei que institui o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, que prevê oferta de tempo integral para alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade social, com prioridade para o ensino fundamental e médio.

Como Minas Gerais tem sido *locus* de inúmeras pesquisas sobre a implementação do Proeti em várias escolas, são apresentados alguns elementos importantes para se compreender a escola em tempo integral nesse estado. Sobre os objetivos específicos para o Proeti, a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009, p. 8) propõe:

- Elevar a qualidade do ensino;
- Ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares;

- Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem;
- Reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extra turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências;
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

A esse respeito, ficou evidenciado que o repasse e a formação das equipes gestoras por parte do Proeti precisam avançar para além do aspecto burocrático e legal para a perspectiva de formação. Nesse sentido, conforme Luck (2009, p. 22) observa,

[...] a equipe de gestão possui um papel de “zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas [...]”.

A SEE/MG (2012) recomenda que a gestão do projeto seja democrática e participativa, cabendo ao gestor a promoção de debates da educação em tempo integral nas reuniões pedagógicas e de planejamento. Isso porque o gestor escolar se encontra à frente do projeto político da instituição, da organização dos seus tempos, da relação com os saberes e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade.

O Proeti propõe uma matriz curricular que privilegia a melhoria da aprendizagem do aluno por meio de oficinas curriculares que envolvem as áreas de linguagem e Matemática, esportivas e culturais e de formação social, por meio de um trabalho lúdico e prazeroso [...]. Nesse sentido, o gestor escolar deverá incentivar a participação, o compartilhamento de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias além de promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas (MINAS GERAIS, 2012b, p. 16).

As informações do Proeti sobre a gestão dizem respeito aos seus processos e práticas para elevar os resultados de desempenho quantitativo da escola comum e mais especificamente da de tempo integral, devendo observar, além da frequência, o rendimento e as competências adquiridas pelos alunos. A escola precisa ter íntima ligação com as avaliações diagnósticas e externas, pois estas permitem uma análise dos métodos (procedimentos e estratégias de ensino), visando à superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem como direito do estudante e dever da escola, mediante atuação de todos os envolvidos no trabalho docente.

Já o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009, p. 14) abre espaço para o trabalho na educação integral, com a participação de “[...] profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos)”, observando-se a Lei n.º 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.

Entende-se, dessa forma, que o projeto pedagógico da escola em tempo integral deve estar em constante processo de avaliação por todos os envolvidos, considerando que tal prática permite maiores possibilidades de alcance das metas estabelecidas, bem como mudanças de modo a atingir os objetivos que, por exemplo, não foram alcançados ou que não se coadunam com o percurso da escola em tempo integral. Essa avaliação é fator primordial no aperfeiçoamento das ações que devem gerar resultados confiáveis, uma vez que o projeto pedagógico é base para todo o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar e que deve ser encarado como mais que uma exigência legal ao funcionamento das instituições escolares.

Além disso, ele deve buscar o equilíbrio entre o que é científico, o que é prática pedagógica, o que é lúdico, entre outros, o que exige interação entre a equipe pedagógica, os professores e os funcionários e as instâncias superiores do sistema estadual de ensino. Visa-se assim à superação de um currículo e práticas de ensinar com base na prática pela prática, implantando e garantindo os objetivos propostos pela escola em tempo integral.

Dessa forma, a escola é livre para escolher quais oficinas são do interesse de seus alunos e que estão atreladas à capacidade de execução por parte do seu corpo docente. Assim, está alicerçada no pensamento de que o processo educacional está envolvido em uma realidade que é percebida de diversas formas e sua contextualização é de suma importância para o bom desenvolvimento dos alunos.

Destarte, busca-se uma abordagem que passa de disciplina a disciplina, de forma interdisciplinar, uma colaborando para a outra e na forma transdisciplinar, ou seja, que perpassa por todo o fazer educacional, favorecendo o trabalho coletivo e estimulando a superação da fragmentação das disciplinas. Da mesma forma, ela colabora para a unidade escolar, dando mais conteúdo para o uso racional dessa ampliação de tempo que é ofertada pela escola em tempo integral. Com esse pensamento e as ações corretas, os resultados, a médio e longo prazos, já devem surgir.

A escola de tempo integral também vai retirar os alunos da educação televisiva, midiática e virtual, além de oferecer abrigo aos filhos dos trabalhadores de tempo também integral. Essa escola é, em verdade, uma correção de base marxista para um problema do capital e terá sempre essas duas vertentes que se esbarram: ora no bem que representa, ora no aporte capitalista que defende. A seguir, para ampliar a compreensão da gestão escolar na escola em tempo integral, tratar-se-á da sua perspectiva pedagógica, administrativa e financeira.

3.4 A GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA

A qualidade da educação no Brasil é medida pelo Ideb, que é um “indicador que combina dados de fluxo escolar, especificamente, as taxas de aprovação, obtidas a partir do Censo da Educação Básica, com os dados de desempenho escolar, obtidos a partir da Prova Brasil e SAEB”. Esse cálculo, para cada uma das etapas do ensino, é definido entre os valores de 0 a 10 (BRASIL, 2010, p. 1). O foco da prova em questão é a resolução de problemas (Matemática) e a leitura (Língua Portuguesa). Já o Enem “é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio”²⁸.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), no entanto, explicitam que há grande engano quando se mede a qualidade da educação com vistas apenas a resultados de índices de rendimento da avaliação de alunos mediante testes standardizados, que tomam por base as competências e desconsideram os conhecimentos e saberes com a qualidade necessária para a compreensão histórico-crítica da sociedade, mediante uma formação sólida, crítica, ética, estética, articulada com políticas públicas de inclusão. A formação do alunado deve ultrapassar o que ocorre no espaço escolar, superando o engessamento dos conteúdos, sendo dotada de condições para entender o sentido de uma educação emancipadora inserida no contexto sócio, político, econômico, cultural, educacional, que integralize a aprendizagem com a vivência da realidade concreta.

Desse modo, quando se trata dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros de uma gestão, este é um tópico abrangente nos processos e práticas educacionais, que perpassam por comprometimentos vindos de diversas frentes e que são refletidos no fazer educacional como um todo. Os desafios são inúmeros no dia a dia escolar, pois a LDB/1996, em consonância com a CF/1988, no que diz respeito à gestão democrática como princípio de ensino, permite à escola básica relativa autonomia pedagógica, administrativa e financeira. E isso gerou um ganho social na representatividade de conselhos escolares, grêmios, associações, participação na construção de um PPP democrático.

Conforme pesquisa no *site*²⁹ da Seduce, a educação em tempo integral começou a ser implementada na rede estadual de Goiás em 2006, inicialmente apenas nas escolas de ensino

²⁸ Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-06-21/o-que-e-o-enem.html>>. Acesso em: 9 set. 2018.

²⁹ Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/ensino-integral/>>. Acesso em: 9 set. 2018.

fundamental. Naquele ano, 31 unidades tiveram expansão de carga horária, totalizando 144 unidades escolares em 2017.

No Ensino Médio a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola teve início em 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro, uma proposta pedagógica de educação integral, que visa uma formação multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se tão relevante quanto à dimensão cognitiva (GOIÁS, 2017).

Já no ano seguinte, sete unidades escolares também ampliaram as horas dentro dos muros escolares. Neste ano de 2018, dez novas escolas de ensino fundamental passaram a oferecer a educação em tempo integral, e mais cinco de ensino médio inseriram turmas de ensino fundamental no seu quadro, ampliando o número total para 155, já que outras quatro unidades escolares foram municipalizadas ou militarizadas.

Entre 2017 e 2018, o número de escolas em período integral foi mais uma vez ampliado, conforme a Política de Fomento à Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação, que visa injetar, até 2020, R\$ 1,5 bilhão na implementação do modelo de escola em tempo integral.

A Meta 3 do PNE aprovado em 2014 estabelece: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Com essas informações, é importante ressaltar que

a formação plena dos estudantes, a qual transcende os conhecimentos sistêmicos e considera os estudantes como sujeitos não somente na sua dimensão cognitiva, mas também em sua dimensão biopsicossocial e em sua condição multidimensional. Nessa perspectiva, o processo educativo é compreendido como condição fundamental para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano (GOIÁS, 2017).

A carga horária é de 10h diárias para o ensino fundamental e 9h30 para o ensino médio, cuja Matriz Curricular “contempla componentes curriculares do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado” desenvolvidos em 45h/a semanais e vigorando, ainda, conforme a legislação vigente, distribuídos mediante o seguinte formato:

[...] componentes do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e do Núcleo Diversificado (Prática de Laboratório, Avaliação Semanal, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Espanhol, Eletivas e Prática de Laboratório) (GOIÁS, 2017).

Vale ressaltar que as mudanças para a implementação da reforma do ensino médio passam, ainda, pela aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, trâmite final de efetivação. Em face do contexto acima, os estudantes recebem três refeições durante o período em que estão na unidade: o lanche da manhã, às 9h30; o almoço, às 12h15; e o lanche da tarde, às 15h.

Conforme a Seduce (2017), em virtude da ação de escola em tempo integral e, conseqüentemente, a gestão envolvida no processo, de forma geral “essas unidades escolares tiveram crescimento nos resultados do IDEB, IDEGO e ENEM”.

No tocante aos Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, os

[...] de Ensino Fundamental são financiados por recursos federais e estaduais que são repassados às unidades escolares de forma descentralizada por meio do PDDE e do Pró-Escola. Entre os 46 CEPIs de Ensino Médio financiados pelos recursos supracitados, 25 unidades escolares contam também com Fomento do Ministério da Educação (MEC) para implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o qual foi instituído pela Portaria n.º 1.145, de 13 de junho de 2017 (GOIÁS, 2017).

Merece crítica, porém, a postura da Seduce, pois não esclarece a forma “democrática” de como esses recursos financeiros são distribuídos e utilizados quando destinados à instituição escolar. O que fica claro é que o próprio MEC decide qual escola deve ser atendida e quais critérios são imprescindíveis para a instituição ser convertida em escola de tempo integral.

No caso da implantação de tempo integral no Ensino Médio para o ano de 2018, na Portaria 727 do MEC em seu artigo 6º são estabelecidos os seguintes critérios de elegibilidade:

- I - Mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II - Alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;
- III - Existência de pelo menos 4 dos 6 itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas Secretarias Estaduais de Educação no ato da adesão;
- IV - Escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar;
- V - Não ser participante do Programa (GOIÁS, 2017).

No tocante à avaliação, um aluno de escola padrão perde em relação ao conhecimento se comparado ao aluno de escola integral, mas tem de se buscar a equidade entre eles na conversão desses conhecimentos no momento de provar via Enem e garantir o direito à educação pública e gratuita até os 17 anos de idade.

Entende-se, portanto, que a avaliação do aluno é importante para se verificar os rumos da escola, mas, além disso, a escola deve adotar práticas de avaliação de desempenho dos

professores e demais profissionais da escola, ao longo do ano letivo. E isso deve ser feito com vistas à melhoria contínua do desempenho profissional no cumprimento dos objetivos educacionais, pois esse é um aspecto importante no desenvolvimento das ações do Proeti.

A avaliação, como um dos instrumentos de regulação da “qualidade” da educação de uma instituição, serve apenas para quantificar e não para qualificar. Reconhece-se que no processo o que importa é a quantidade e não a qualidade. Essa qualidade do ensino é de responsabilidade dos profissionais do magistério no cotidiano escolar.

A LDB/1996, em seu art. 24, inciso V, alínea a, assinala a necessidade de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Com vistas a isso, tanto a valorização e o reconhecimento do esforço, trabalho e cooperação dos professores e demais profissionais da escola precisam ser fortalecidos, demonstrados e revertidos em melhores condições de trabalho e remuneração. Essa valorização encontra respaldo na legislação aprovada sobre o Piso Nacional Salarial dos Profissionais do Magistério; nos planos de cargos, carreiras e salários dignos e pagos em dia; na formação continuada na própria instituição onde o professor trabalha; também formação de modo colaborativo com universidades públicas e em outros ambientes educacionais que propiciem maior produção de conhecimento como os cursos de mestrado e doutorado e outros cursos de aperfeiçoamento.

Tais práticas devem se constituir ação sistematizada e constante, mobilizando os profissionais a se sentirem parte nos resultados da escola, engendrando o desejo e ações de estarem à frente na construção de seus conhecimentos.

Essa concepção de gestão democrática vai além da realização de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação. Envolve prestação de contas dos recursos financeiros da escola, que deve considerar as necessidades do projeto, da escola, dos alunos e da comunidade. Desse modo, tem-se, em sua forma totalizadora, a gestão democrática que deve garantir a transparência e ampla divulgação para a comunidade: estudantes, professores, funcionários, pais, bem como as instâncias superiores de prestação de contas.

É importante registrar que Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE (2014-2024), no qual a educação de tempo integral está inserida na Meta 6, que tem por objetivo “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59).

Como meta, trata-se de um grande avanço, embora os questionamentos com relação à equidade entre alunos de escola padrão e alunos de escola de tempo integral ainda permaneçam e constituem um dos obstáculos que impede a oferta de ensino médio em tempo integral para 100% da população com faixa etária de 15 a 17 anos, pois esta segue na contramão da igualdade defendida pela CF/1988.

Do ponto de vista do financiamento para a obtenção desse “tempo integral para a educação” e demais metas e estratégias constantes do PNE (2014-2024), é preciso mencionar que a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal que congelou a destinação de recursos para as áreas sociais, entre elas a educação, compromete toda e qualquer implantação do projeto de educação em tempo integral para o EM, defendido pelos movimentos sociais de educação (BRASIL, 2017).

É relevante entender que essa educação tem o seu diferencial por considerar o sujeito integral numa educação integral. Manacorda (2012) explicita as ideias de Marx para a educação, descrevendo os princípios que ele propõe para uma formação omnilateral, a saber:

[...] todos devem ser preparados juntos a pensar e atuar, tema antigo em sua reflexão. Para tal fim, precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas para todas as formas da atividade humana, visando o homem omnilateral (MANACORDA, 2012, p. 82).

A valorização do humano em todas as suas dimensões, levando em conta o sujeito da aprendizagem e da relação escolar na produção do conhecimento, demarca o lugar da educação integral na escola. Nesse contexto, caberia aos governos investir na qualidade da educação, sobretudo visando ao aumento do rendimento escolar dos alunos e aos modelos de gestão descentralizados.

De tal modo, no quarto capítulo, serão feitas as análises dos dados empíricos coletados em uma escola em tempo integral de ensino médio estadual de Goiás, a partir de um estudo de caso, considerando os sujeitos da pesquisa: diretor, vice-diretor, coordenadores, professores e alunos. Então, o capítulo traz uma discussão importante, pois, a partir da realidade apresentada e dos olhares de diversos profissionais, foi revelando as (im)possibilidades da implementação da ETI.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESVELANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PÚBLICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analisam-se as concepções e as condições de implementação do projeto de educação em tempo integral, numa escola pública de ensino médio. As análises são resultantes da investigação *in loco*, de cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso orientado pelo materialismo histórico dialético. Do ponto de vista metodológico, realizou-se o estudo de caso mediante os seguintes procedimentos e instrumentos: pesquisa documental, especialmente a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP); a observação participante com anotações em diário de campo; e a utilização de questionários para aos diretores, coordenadores, professores e alunos.

Moreira (2002, p. 52) esclarece que a observação participante é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais”. Nesta investigação, a observação participante desenvolveu-se durante seis meses em 2017, complementada por mais dois meses em 2018.

Sobre a técnica de observação, Lüdke e André (1986, p. 25) advertem que esta exige “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”, uma vez que as observações são muito pessoais. Sendo assim, elas podem ser influenciadas pela história de vida do pesquisador, a sua cultura e a classe social a qual pertence, entre outros aspectos.

Para iniciar a investigação, fez-se contato com a subsecretaria estadual de um município no estado de Goiás e com a direção geral da escola, que se manifestou favorável à pesquisa, autorizando o contato com os demais sujeitos envolvidos, a partir do encaminhamento do Termo de Anuência (Apêndice 1). Para a investigação, foi utilizado o mesmo questionário semiestruturado para todos os sujeitos entrevistados, pois o objetivo era coletar os dados com o mesmo teor considerando as respostas dos diferentes sujeitos.

A seguir, apresenta-se a caracterização da escola.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO - CEPIE

A escola, campo empírico desta investigação, foi denominada Centro de Ensino em Período Integral Esperança (CEPIE) como forma de assegurar o sigilo dos participantes. A

caracterização da instituição tomou como ponto de partida a análise do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Quanto ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 25) explicitam que este é uma metodologia que apresenta pelo menos três fases em seu desenvolvimento: a fase da pesquisa documental e observação participante; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro, faz-se a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório, no qual resultam as considerações finais. Reiteram as autoras que estudo de caso vai estudar um único caso e visa à descoberta, à “interpretação em contexto”, que, nesta pesquisa, trata-se do CEPIE.

Porém, é necessário delimitar a localização do CEPIE no espaço geográfico do município de Aparecida de Goiânia³⁰, um dos 246 municípios do estado de Goiás. Esse município foi criado por meio da Lei n.º 784/63, de 8 de agosto de 1963, que foi sancionada pela Lei n.º 4.927, de 14 de novembro de 1963.

Na época de sua criação, o país passava por momentos de forte autoritarismo do Estado brasileiro imposto pelo golpe militar de 1964. Em Goiás, o presidente da República marechal Humberto de Alencar Castelo Branco nomeou como interventor o tenente-coronel Meira Matos Júnior.

Como o município de Aparecida de Goiânia era novo e reduto de partido político contrário ao dos militares, foi nomeado para ocupar o cargo de prefeito também um militar, José Bonifácio da Silva, cujo mandato durou até 31 de janeiro de 1966. A partir dessa data, assumiu o primeiro prefeito eleito pelo voto direto Tanner de Melo Júnior. Desde então, os prefeitos têm sido eleitos democraticamente.

Uma pesquisa junto à subsecretaria de Educação permitiu verificar, em agosto de 2018, o quantitativo de escolas estaduais de EM, Escolas em Tempo Integral do Ensino Médio - ETIEM, de professores e de alunos, que pode ser constatado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Dados de escolas, professores e alunos do município do campo de pesquisa - 2018

| Escolas Estaduais | Escolas Estaduais de EM | Escolas Estaduais ETIEM | Professores de EM | Alunos de EM |
|-------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|--------------|
| 81 | 60 | 4 | 1.189 | 23.124 |

Fonte: Subsecretaria da Aparecida de Goiânia (2018).

³⁰ Segundo o Censo de 2010, a população desse município era estimada, no ano de 2017, em 455.657 habitantes (IBGE, 2010).

A escola *locus* desta pesquisa foi fundada em 1983 como instituição de ensino de 1ª e 2ª fase do ensino de 1º grau (nomenclatura da época), vinculada à Rede Municipal de Ensino. Funcionou originalmente em uma sede provisória por seis anos, mas a construção da sua nova sede foi concluída em 1989.

Com a Lei n.º 10.893/1989, foi transformada em instituição da Rede Estadual, mas permaneceu ofertando apenas o ensino da 1ª e 2ª fase do 1º grau, com turmas de 1ª a 8ª série. No início da década de 1990, a escola passou por um processo de reforma e ampliação, aumentando as suas salas de aula, com o objetivo de ofertar o ensino de 2º grau, nas habilitações Técnico de Contabilidade e em Magistério.

Em 2013, a escola sofreu outra reforma para oferecer o EM em tempo integral, passando a denominar-se Centro de Ensino em Período Integral Esperança. Desde então, tem-se eximido da tarefa de ministrar o ensino fundamental. Em 2017, a escola contava com cinco turmas de 1ª série, quatro de 2ª série e três de 3ª série. Seu horário de funcionamento é das 7h30 às 17h (CEPIE, 2018).

Durante a observação participante realizada na escola-campo, constatou-se que a infraestrutura do CEPIE é adequada para o desempenho de suas atividades. Embora possua salas amplas e boa iluminação, o Centro necessita de reparos para maior conforto no ambiente escolar.

Quanto ao provimento do cargo de diretor escolar, até 2002 os diretores eram indicados. Em 2003, ocorreu a primeira eleição. As eleições de 2003 e 2005, foram normatizadas pela Resolução CEE/GO n.º 29/2003. Os critérios para candidaturas eram: a) o candidato deve estar modulado; b) estar em exercício na unidade escolar, no mínimo por 12 meses. Essa resolução apresentou uma inovação, pois, a partir de 2003, as candidaturas seriam de chapas constituídas por candidatos a diretor e vice-diretor. Na atualidade, após a mudança para escola em tempo integral, o diretor foi indicado para completar o mandato da gestão da diretora que fora eleita e se aposentou antes de cumprir o mandato.

De acordo com o PPP (2018) do CEPIE, sua proposta pedagógica é baseada nas diretrizes educacionais da Seduce, na legislação em vigor e no novo modelo de educação de EM em tempo integral, no qual estudantes e professores se dedicam em tempo integral à escola. Esse modelo oferece ao aluno, além das aulas que constam do currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que intencionam viabilizar o processo ensino-aprendizagem, objetivando romper gradativamente com as desigualdades de acesso à ciência e à cultura impostas pela sociedade capitalista excludente.

O CEPIE fundamenta o seu projeto em Gadotti (1998), com vistas a apoiar os alunos na construção de seu projeto de vida. O desenho curricular e a sua metodologia de acompanhamento ampliam o tempo escolar visando às melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a escola pretende ofertar ao jovem uma base que lhe permita transformar sua vida escolar, por meio de diversificadas oportunidades de aprendizado, de participação e de promoção do seu autodesenvolvimento, sempre dirigidas para a elaboração e execução de seus projetos de vida (CEPIE, 2018).

De acordo com o PPP, o CEPIE norteia suas ações sob a ótica de uma gestão democrática de construção coletiva na qual o poder de decisão é compartilhado. Nesse documento consta que sua missão consiste em introduzir mudanças por meio da adoção de práticas pedagógicas no conteúdo, métodos de ensino e gestão, de modo a responder às demandas, necessidades e interesses de jovens estudantes no seu projeto de vida, tendo como consequência o seu protagonismo juvenil.

Como resultado dos processos educativos, a escola idealiza a formação de um jovem: autônomo, capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, valores e interesses; solidário; competente para compreender as exigências do novo mundo do trabalho e reconhecer a necessidade de aquisição de habilidades específicas requeridas para o seu projeto de vida (CEPIE, 2018).

O PPP fundamenta-se em princípios educativos do protagonismo juvenil em que o jovem é envolvido na solução dos problemas de sua comunidade, porém, sem compreendê-los no contexto mais amplo do modo de produção capitalista. No projeto está proposta a aplicação dos quatro pilares da educação (DELORS, 1999), a fim de promover o desenvolvimento das competências operativas do jovem. Sendo assim, o projeto adota uma concepção de educação interdimensional que considera as dimensões para além da cognitiva, bem como a Pedagogia da Presença, que é considerada a referência de toda ação pedagógica institucional. Verifica-se um ecletismo pela adoção de diversas orientações consideradas inovadoras, mas que possuem sua base epistemológica no pragmatismo individualista que marcou os “métodos ativos progressistas” do início do século XX.

No PPP do CEPIE, é apresentada a Pedagogia da Presença como uma metodologia mediante a qual o professor tem de estar junto do aluno para que o aprendizado aconteça. A origem dessa “Pedagogia” mantém consonância com o ensino religioso proposto pelas ordens Marista e Salesiano, segundo as quais os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas mediante uma atitude disciplinar. De acordo com Costa (1999), a Pedagogia da Presença implica fins e meios de um paradigma emancipador de ação educativa fundamentada

em um referencial teórico articulado às propostas concretas de organização das atividades práticas.

Entende-se que a escola pública deve respeitar o princípio constitucional de ensino laico, contraditório à prática apresentada no PPP dessa escola, que traz a inspiração na Pedagogia da Presença, teoria de origem religiosa e confessional, conforme evidenciada no documento norteador de sua prática.

Com base na realidade descrita no PPP e na observação participante no interior da instituição, a coleta de dados foi realizada com os sujeitos que atuam no CEPIE e que muitos deles estavam envolvidos no processo de implementação desta ETI, cujo perfil será apresentado no próximo item.

4.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As análises dos dados foram fundamentadas no método materialismo histórico-dialético, seguindo ainda a metodologia de estudo de caso. Antes de apresentá-las, registra-se, porém, o perfil dos 21 participantes da pesquisa: dois gestores, que foram o diretor (D) e o vice-diretor (VD), três coordenadores, oito professores e oito alunos, conforme quadro 2 a seguir.

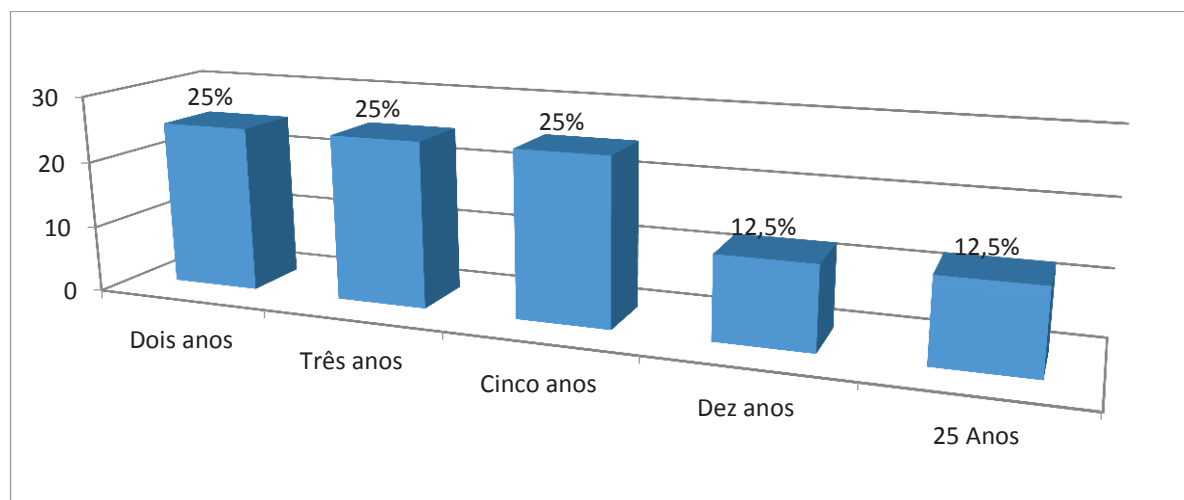
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa do CEPIE - 2017

| N. | CARGO/FUNÇÃO |
|-----------|------------------------------|
| 1 | Diretor |
| 1 | Vice-diretor |
| 3 | Coordenadores |
| 8 | Professores |
| 8 | Alunos |
| 21 | SUJEITOS RESPONDENTES |

Fonte: Questionário/2017.

Aos professores participantes da pesquisa, dois do sexo feminino e seis do sexo masculino, foram-lhes direcionadas, por meio do questionário semiestruturado, questões sobre o tempo de experiência na área educacional, como estão demonstradas no gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de experiência do professor na área educacional



Fonte: Questionário/2017.

De acordo com os professores respondentes, 75% têm menos de cinco anos de experiência na área de educação. Dessa forma, torna-se claro que esses professores não possuem muita experiência educacional de ETI. É importante registrar que o CEPIE tem sua implementação inicial no ano de 2013. Os outros professores, que somam 25%, já têm uma boa caminhada na educação e estavam presentes no momento de transição da escola parcial para escola em tempo integral.

No âmbito da educação, a experiência é um fator importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como a forma de ingresso desses profissionais no espaço escolar. Conforme Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes é algo que se restringe ao âmbito de um processo pautado na transmissão daqueles conhecimentos já instituídos. O saber docente é, antes de tudo, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

O autor alerta para a necessidade de se repensar a formação inicial de professores colocando como premissa curricular a relação entre os saberes profissionais e as realidades específicas do trabalho. Ao mesmo tempo, defende que a pluralidade e diversidade dos saberes profissionais encontram-se no domínio dos saberes de formação profissional, promovidos pelas instituições de formação de professores, complementados pelos saberes disciplinares, no que diz respeito aos objetivos, métodos e conteúdos disciplinares e pelos saberes experienciais, resultantes da experiência da própria pessoa e invariavelmente da relação com os outros.

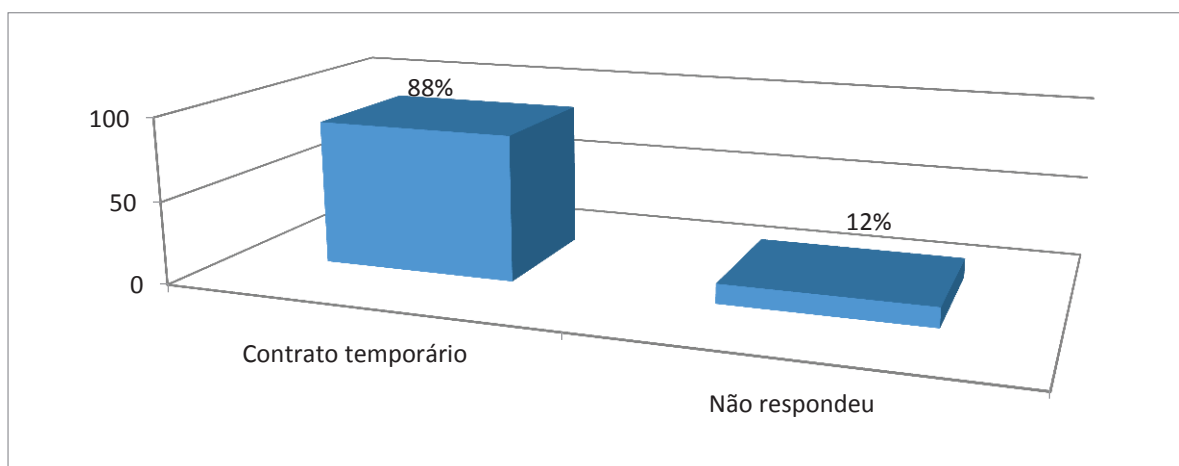
Destarte, o professor precisa dominar, integrar e mobilizar os diferentes saberes para a legitimação como grupo profissional e social, com uma formação específica no seu campo de

atuação. E, para tanto, a experiência na ETI é um fator preponderante para a eficácia do trabalho. Assim, destaca-se aqui a necessidade da formação específica dos profissionais que fazem parte do quadro da instituição escolar.

Na questão sobre o tipo de vínculo que o professor tem com a escola (Gráfico 2), durante a investigação foi registrado que o CEPIE possui um número considerável de profissionais com contrato temporário de trabalho. Em virtude disso, são profissionais que não permanecem muito tempo na instituição. Essa forma de contratação de profissionais é muito presente nas políticas de governo e também na maneira de organização apresentada por determinada secretaria para sanar problemas de interesse da gestão em vigor.

Aqui, alguns professores não quiseram responder à questão elencada no questionário da pesquisa.

Gráfico 2 - Vínculo do professor com a escola



Fonte: Questionário/2017.

Mediante os dados, 88% dos professores respondentes têm contrato temporário. Esse tipo de vínculo demonstra fragilidade para adequação e implementação da ETI e traz certa preocupação, uma vez que as mudanças constantes de profissionais que atuam na escola podem ocorrer a qualquer momento. Os outros professores, representando 12%, foram os que não se manifestaram quanto ao tipo de vínculo que têm com a escola.

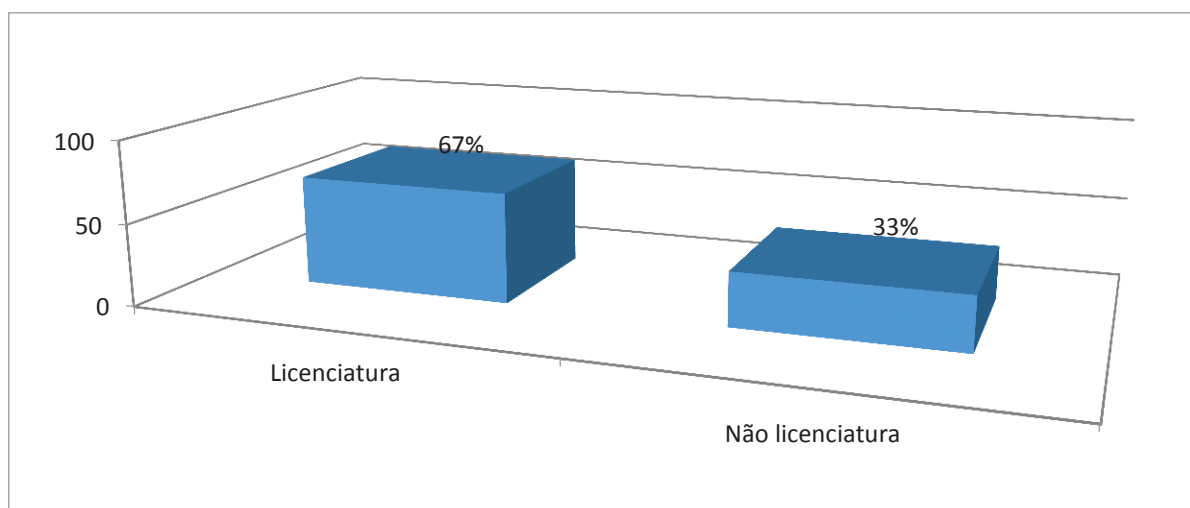
Ao longo da história nacional, presencia-se a prática de indicação de cargos nas repartições públicas, ações muito presentes na instituição escolar. O ponto negativo dessa forma de vínculo é a oferta de cargos para profissionais atuarem na educação sem apresentarem formação específica, levando, muitas vezes, à desvalorização do profissional do magistério e à precarização do trabalho docente.

Brzezinski (2008), ao analisar a profissionalização docente, afirma que não basta o domínio de conteúdos para ser um bom professor, visto que colabora para esse processo uma sólida formação teórica. É importante entender que existe a necessidade da formação específica para a garantia do trabalho docente.

De acordo com a autora, os profissionais que atuam na instituição escolar devem ter condições para atuar e isso implica ter conhecimento da prática que passa pela formação teórica. Essa formação teórica sólida proporciona condições para minimizar a precarização do trabalho docente, muito presente hoje nas escolas públicas. E um dos fatores que pode levar a essa precarização é o tipo de vínculo dos professores que, no CEPIE, é estabelecido, em sua maior parte, como contrato temporário.

Ressalta-se ainda que o professor que atua na coordenação também precisa ter formação específica, o que aparece indicado no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

De acordo com o exposto, os três coordenadores do CEPIE que participaram da pesquisa responderam ter curso superior, uma vez que 67% possuem licenciatura e 33% são bacharéis em Engenharia Civil.

A formação em bacharelado indica o acesso de profissionais sem licenciatura para atuar no cargo de coordenação. Nas informações registradas nos questionários, esses coordenadores têm pouco tempo de experiência na coordenação de ETI, e nenhum deles exerceu a função de coordenador pedagógico em outra instituição de ensino. E o fator preocupante é que a atuação e a experiência que tiveram foram adquiridas no CEPIE.

Pelo gráfico, uma pequena parte desses coordenadores não tem qualificação ou formação específica para atuação no trabalho pedagógico da ETI. A função de coordenação

requer dos profissionais uma mediação sistemática junto aos professores e ainda auxiliar nos processos que implicam na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Em relação a esse aspecto, vale destacar o que aponta a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu artigo 4º, parágrafo único:

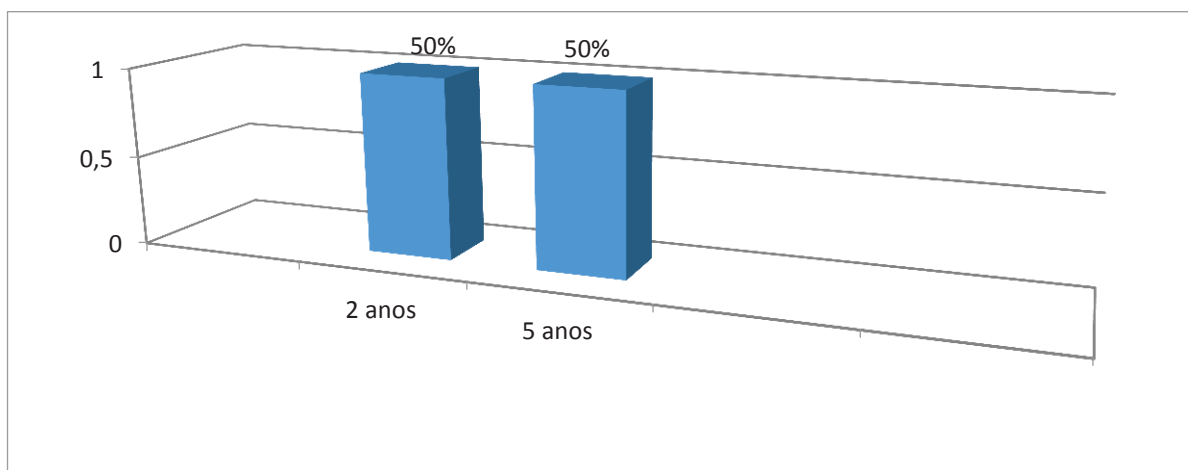
As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares [...]. (BRASIL, 2006).

Para tanto, o coordenador pedagógico é o responsável pela atualização e divulgação de fundamentos e pesquisas pedagógicas na unidade escolar, propiciando aos profissionais da escola o acesso e conhecimento de diferentes recursos pedagógicos, e também tecnológicos, garantindo a instrumentalização quanto à organização e ao uso dos mesmos.

O coordenador realiza, também, a mediação e articulação das ações que permitem atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las a necessidades de aprendizagens dos alunos, visto que as políticas educacionais na atualidade estão permeadas pelo discurso da qualidade na educação.

Assim, os profissionais que estão no espaço escolar necessitam de formação específica e adequada, levando em conta a experiência no campo educacional. Assim, em seguida, tem-se o tempo de experiência dos gestores que atuam no CEPIE.

Gráfico 4 - Tempo de experiência do diretor e da vice-diretora na ETI



Fonte: Questionário/2017.

O diretor (D) e vice-diretora (VD) são os profissionais que fazem parte da equipe gestora. No gráfico 4, tem-se o tempo de experiência desses profissionais na ETI. Embora D tenha 10 anos na área da educação, apenas dois deles foram no próprio CEPIE. Já VD tem 17 anos de atuação na área da educação e cinco anos dessa experiência é no CEPIE.

Os dois gestores que participaram da pesquisa são concursados e efetivos. Um é o diretor da escola (D) e a outra é a coordenadora administrativo-financeira, que, simultaneamente, exerce a função de vice-diretora (VD).

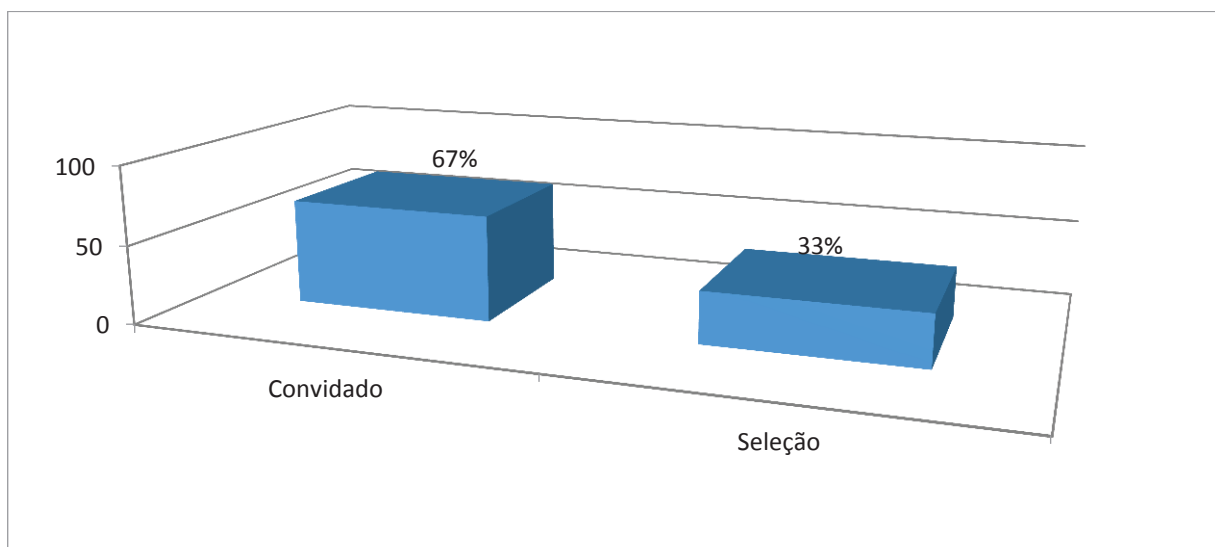
Ao responderem como ingressaram na direção e qual seria o tempo de exercício, D respondeu: “participei do grupo de gestor por dois anos, e esse ano assumi o cargo de gestor”. Isso significa que havia interesse, por parte dele, para assumir o cargo. D está há “cinco anos neste modelo de escola por meio de um convite feito pelo gestor em exercício em 2013”, ano em que foi implementada a ETI no CEPIE. Desse modo, interpreta-se que, nesse caso, as circunstâncias permitiram viáveis acordos e alianças entre os pares para fazer a indicação, o que não demandou um processo de discussão na escola para, coletivamente, realizar a escolha do futuro diretor.

Nesse sentido, D, ao responder acerca de sua experiência para atuar como diretor, afirmou que está “a frente da gestão há quatro meses por indicação da Secretaria de Educação, pois a antiga diretora aposentou. Nunca exerci a função de gestor em outra instituição”. Em razão disso, supõe-se que as circunstâncias exigiam uma indicação como um processo mais rápido e que não demandou um processo de discussão dentro da escola para, de forma conjunta, realizar a escolha do diretor. Por sua vez, VD respondeu assim a questão: “já exerci a direção nesta mesma escola no período 2007 a 2009, por eleição. Aprendi muito e foi positivo”.

Em relação à formação continuada específica para sua “atuação na gestão da ETP”, os respondentes afirmaram que sim. Desse modo, D respondeu: “participei da primeira formação para implantação da escola em período integral há cinco anos e constantemente temos formações específicas a esse modelo de ensino”; e VD registrou: “participei de uma capacitação na implantação e constantemente tenho formação”. Ambos expressaram que houve orientações iniciais para assumirem o cargo e existe formação permanente para discutir os encaminhamentos para dirigir o CEPIE.

A forma de ingresso na coordenação também segue os critérios de escolha de diretor e vice-diretor, conforme se expressa no gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 - Forma de ingresso na coordenação da ETI - Coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

A forma de ingresso na coordenação da escola, retratada no gráfico 5, se deu mediante convite, com 67%, e por seleção, 33%. Nesse sentido, é necessário repensar a prática de quem conduz o processo de articulação dos profissionais da educação em benefício da centralidade dos processos educativos. Entende-se, desse modo, que a forma de ingresso pode demarcar falta de conhecimento na área de atuação para o exercício pedagógico na função exercida no quadro do CEPIE.

Apesar de a LDB/1996 ter alterado o requisito da formação de professores no Brasil, especialmente com referência à formação específica necessária para atuação no magistério, indicando a preferência pela formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima o magistério de nível médio, o quadro do magistério estadual vivenciou poucas alterações.

Como já registrado anteriormente, os coordenadores não exerceram essa função em outra instituição e têm, em média, apenas quatro meses de atuação. Portanto, o convite para exercer a função não vem de uma experiência exitosa, mas de um cargo de indicação ou de confiança, sendo frágeis as possibilidades de efetivação do trabalho pedagógico de implementação da ETI. Ressalta-se a importância da escolha do coordenador (CD) pelo coletivo de profissionais da instituição, pois assim se configura uma forma de garantir a democracia no exercício da gestão democrática participativa, necessária às escolas públicas.

Essas CD disseram que não participaram do processo de transição da escola parcial para ETI, sendo unânimes nas respostas: “não vivenciei a transição da escola parcial para

Centro de Período Integral” (CD 1), “não vivenciei essa experiência” (CD 2), mas CD3 afirma que “não [tem] nada a declarar” sobre essa questão, visto que não tinha acompanhado essa implementação.

Todos os dados obtidos por meio do questionário semiestruturado foram importantes para delinear as práticas presentes na escola-campo, pois delas emergiram algumas categorias de análise articuladas ao referencial teórico, à análise do PPP do CEPIE e à observação participante.

De acordo com Brzezinski (2014), a categorização é exclusiva desta pesquisa, visto que depende do referencial teórico utilizado pela pesquisadora, da orientação dada pelo materialismo histórico dialético e dos dados coletados mediante observação participante e questionário semiestruturado aplicado aos sujeitos do CEPIE.

Nesse sentido, a autora elucida que

[...] todo sistema de categorização deve apresentar concretude e fidelidade, mostrando-se válido, relevante e suficientemente objetivo para os investigadores que estão envolvidos com o sistema, visto que a subjetividade inerente ao processo de categorização precisa ser sempre restringida. É a subjetividade que leva, por exemplo, diferentes pesquisadores a alocarem os mesmos dados de uma investigação em categorias diversas (RICHARDSON, 1999 apud BRZEZINSKI, 2014, p. 19-20).

Então, com base em Richardson (1999 apud BRZEZINSKI, 2014), as categorias devem ser independentes, exaustivas e exclusivas, ainda que o autor identifique que “há entre elas zonas de mútua influência, decorrentes de mudanças dos paradigmas da ciência, do próprio movimento da produção científica da área e das novas concepções e articulações que essas produções engendram” (BRZEZINSKI, 2014, p. 19).

As categorias são as seguintes:

Categoria 1: Concepção de ETI;

Categoria 2: Condições de implantação da ETI, que compreende três subcategorias:

2.1 Tempo: ampliação da jornada escolar;

2.2 Estrutura Física;

2.3 Gestão democrática.

4.3 CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DO CEPI

As discussões seguintes apresentam duas categorias neste estudo de caso. A primeira diz respeito à visão dos respondentes com relação às concepções de educação em tempo integral. Já a segunda revela, segundo os respondentes, o processo de implantação da ETI, nos

quais estão presentes três subcategorias: o tempo, considerando a ampliação da jornada escolar; a estrutura física; e a perspectiva do modelo de gestão democrática.

4.3.1 Categoria 1 - Concepções de ETI

As revelações feitas pelos sujeitos pesquisados foram importantes para a análise da visão da totalidade do CEPIE, *locus* desta pesquisa. Então, as questões serão enumeradas pela organização das categorias analisadas. De acordo com Cavaliere (1996, p. 123),

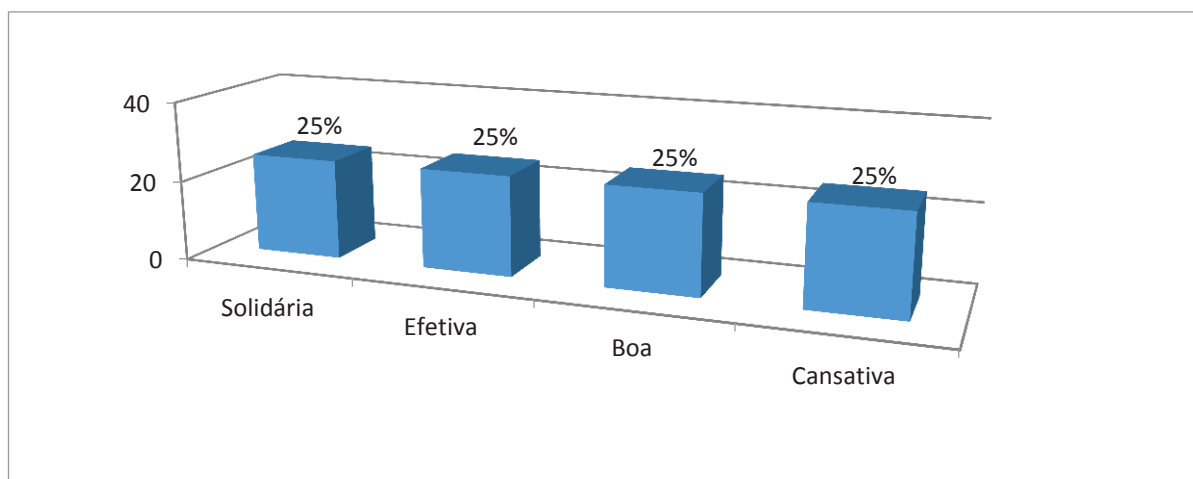
[...] para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível [...] necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico.

Ao tentar averiguar a forma de organização do trabalho pedagógico na ETI, enuncia-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as (im)possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás?

Para se conhecer a realidade do CEPIE, serão analisadas as informações dos sujeitos da investigação: coordenadores, professores e alunos da escola-campo. A concepção da educação integral, na visão dos coordenadores, indicou a superficialidade com que os sujeitos têm se envolvido no processo da dinâmica da educação integral para o sujeito da aprendizagem.

Sendo assim, o gráfico 6 abaixo traz dados sobre a concepção de educação integral na visão dos coordenadores:

Gráfico 6 - Concepção de Educação Integral - Coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

Conforme os dados registrados, os coordenadores definem assim a educação integral: solidária (25%), efetiva (25%), boa (25%) e cansativa (25%). Os elementos apresentados para definir a concepção de ETI revelam falta de fundamentação desses coordenadores com relação a essa concepção e demonstram ainda visão subjetiva embasada no pragmatismo. As respostas sinalizam ainda aspectos de práticas vivenciadas na realidade do CEPIE: pouca fundamentação e conhecimento sobre essa concepção.

É importante lembrar que a ETI está respaldada na educação integral. Como já discutido anteriormente, segundo Felício (2012, p. 4), “essa escola se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, apenas o aspecto cognitivo do ser humano”. Essas concepções devem primar pelas diversas possibilidades de construção do conhecimento, disseminadas na educação integral que busca formar sujeitos participativos, apoiados no diálogo sobre os conhecimentos científicos e os saberes da práxis.

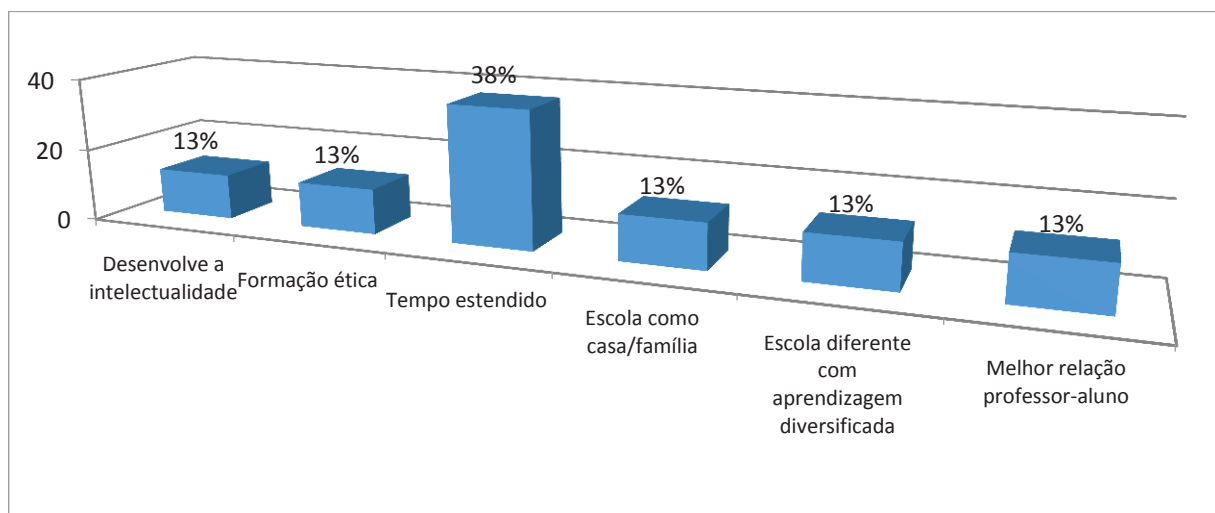
Enquanto os coordenadores apresentam vocabulários da prática cotidiana para expressar o conceito de educação integral, os alunos conseguem, mediante a experiência deles, apresentar um concepção de ETI que confirma a necessidade de uma educação integral. De acordo com Felício (2012, p. 5),

A concepção de educação integral aponta para a necessidade de articulações entre diferentes contextos educacionais, nos quais as aprendizagens são assumidas como uma construção em redes, a partir de diferentes objetos e não, apenas, de disciplinas escolares.

Portanto, é importante entender a necessidade de engajamento no ambiente escolar, a articulação entre as disciplinas e a interdisciplinaridade, a participação da escola com outros espaços comunitários e a educação integral como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência na escola.

O gráfico 7 apresenta a concepção de ETI dos alunos, demonstrada nas respostas, tendo por base a vivência e a experiência deles no CEPIE.

Gráfico 7 - Concepção de escola em tempo integral - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

Conforme os resultados, 38% dos alunos sinalizam a importância do tempo estendido. Também, outros elementos, igualmente com percentual de 13%, foram citados: desenvolvimento da intelectualidade; formação ética; escola como casa/família; escola diferente com aprendizagem diversificada; e melhor relação professor-aluno.

Um ponto que chama atenção na pesquisa é “escola como casa/família”, mesmo tendo 13% de representatividade. Esse é um discurso recorrente de ETI visto como assistencialismo, significando lugar de acolhimento. O modo como as experiências foram desenvolvidas evidencia a dificuldade de articular os propósitos de formação integral com a ampliação do tempo integral, uma vez que a primeira tende a sucumbir ao caráter assistencialista.

As características confirmadas pelos alunos apontam para uma escola que possa fazer a diferença em sua vida social. A promoção de resultados positivos mediante o tempo estendido na escola vem ao encontro da concepção da ETI: a promoção da educação integral.

Maurício (2009, p. 26) ressalta que

[...] a concepção de Educação em Tempo Integral com a qual partilho, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente.

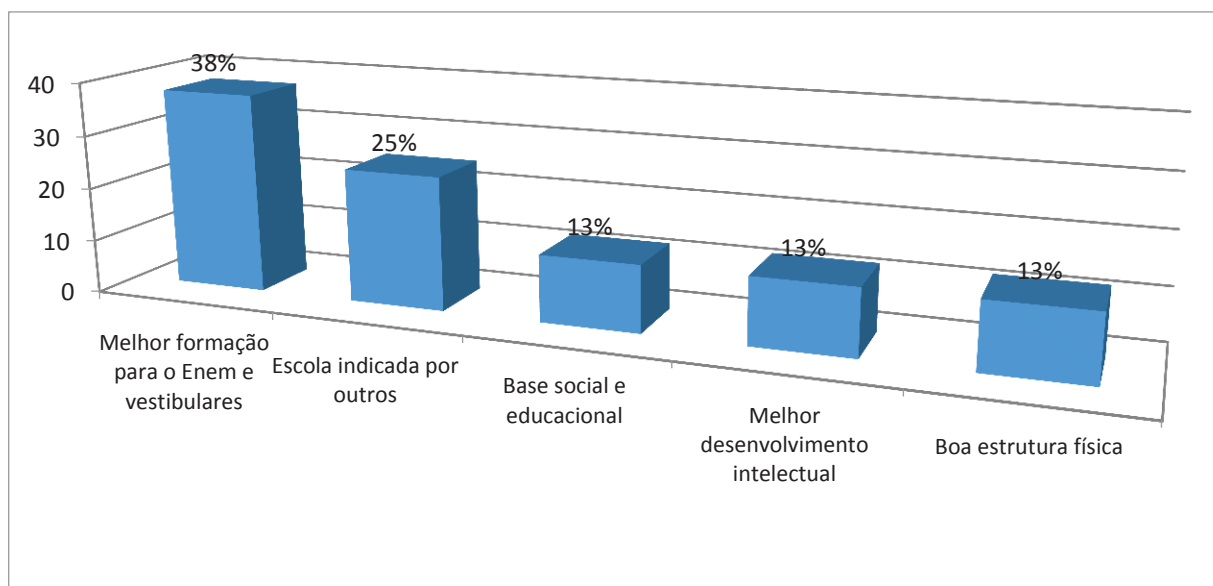
Dessa forma, a educação de tempo integral caracteriza-se como um movimento de ampliação da jornada escolar diária propiciada por atividades complementares, dentro ou fora da escola, com atividades que permitem a permanência da criança na instituição escolar por um tempo estendido.

O autor, como muitos outros, reafirma a necessidade de se compreender a concepção de educação em tempo integral não apenas como a extensão do tempo escolar diário, pois vislumbra um sujeito integral, que experiencia processos educativos que focalizam os seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social, e por que não dizer emocional, político, ético e estético. Sendo assim, a educação integral constitui-se um conjunto de ações educativas, que considera os sujeitos em suas múltiplas dimensões, propiciando uma formação que estimula a apropriação crítica dos conhecimentos universais e particulares produzidos historicamente pela humanidade.

Conceitualmente, a “educação integral” relaciona-se à discussão sobre a formação integral do ser humano e a “educação em tempo integral” diz respeito à ampliação dos tempos e espaços nas escolas.

Quanto aos motivos de os alunos escolherem a ETI para estudar, estes estão expostos no gráfico 8, abaixo:

Gráfico 8 - Motivo para escolher a ETI - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

Mediante os resultados, 38% dos alunos associam o tempo estendido como oportunidade para se prepararem para as provas do Enem e vestibulares, e 25% por ser uma escola indicada. Porém, outros motivos apontados distribuem-se igualmente em 13%, sendo eles: base social e educacional; melhor desenvolvimento intelectual; e boa estrutura física. Portanto, os motivos de os alunos escolherem a ETI para estudar estão centrados na maior parte no objetivo em alcançar resultados positivos no Enem e vestibulares.

A melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos foi oportunizada com a transição da escola-campo para ETI. De acordo com Foguel (2018, p. 69),

Uma forma de integrar o fluxo escolar com a aprendizagem veio através da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em 2007. A partir da criação do IDEB, foi criada uma política de metas para a educação brasileira, permitindo assim que a sociedade pudesse acompanhar não só a situação de cada escola no país, mas também o quão distante essa escola encontra-se da meta prevista para um dado ano.

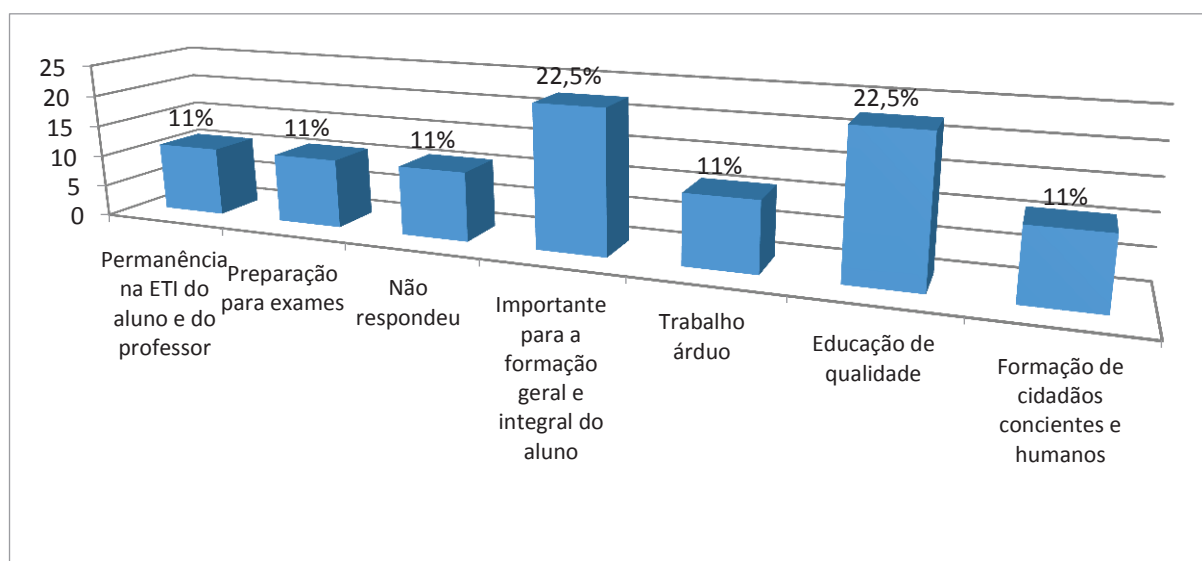
Tendo por base essa concepção, surgiu a política de inovação do Ensino Médio do Rio de Janeiro,

[...] implementada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Esta parceria contribuiu de forma decisiva para alavancar a posição do Rio de Janeiro no ranking do Ensino Médio brasileiro, colocando-o na 4ª posição, subindo 22 posições de 2009 para 2014. Os impactos são também observados na redução da evasão escolar. Trata-se de uma concepção contemporânea de educação integral, que promove a formação plena do aluno, desenvolvendo competências com aspectos cognitivos e socioemocionais (FOGUEL, 2018, p. 73).

De acordo com a autora, é necessário um conjunto articulado que norteie o currículo, aproximando a aprendizagem escolar dos desafios atuais e da construção da autonomia do jovem, no qual se destaca: autoconhecimento, colaboração, abertura ao novo, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Dessa forma, obtém-se uma educação integral de qualidade na ETI.

No gráfico 9, tem-se a visão conceitual dos professores quanto à finalidade da escola de tempo integral.

Gráfico 9 - Visão do conceito de ETI - Professores



Fonte: Questionário/2017.

Esses resultados expostos evidenciam um discurso distanciado da prática no CEPIE. Sendo assim, 22,5% apontam a educação de qualidade e outros 22,5% falam da importância da formação geral e integral do aluno como pontos conceituais da ETI. Somados a esses, outros elementos, distribuídos em um percentual de 11%, foram citados: preparação para exames; trabalho árduo; educação com qualidade; formação de cidadãos conscientes e humanos.

Nessa perspectiva, o CEPIE pode rever a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, no sentido de entender o que esses professores estão sinalizando como “trabalho árduo”. É importante destacar o entendimento do tempo estendido não como mais trabalho, mas levar em conta a dinâmica da ETI como garantia de momentos coletivos de estudo, aprimoramento e melhores procedimentos metodológicos para fazer a diferença no ensino, primando assim por uma educação de qualidade.

Os professores podem, nessa organização, contribuir para mudanças significativas nos rumos da educação com qualidade, aproximando teoria e prática. Isso porque o mundo contemporâneo envolve os atores sociais numa dinâmica capitalista que acaba por menosprezar a formação integral do sujeito, reduzindo a ação dos processos educacionais em ação mecânica, o que evidencia a precarização do trabalho docente. E, ao contrário disso, a concepção da ETI passa pelo mecanismo de organização para desenvolver práticas de ensino que tenham sentido para os alunos.

Assim, por meio de debates e luta por uma educação integral, surge, nesse cenário, a aprovação das legislações no que diz respeito à ETI. Portanto, faz-se necessário levar em conta todas as condições do processo e a dinâmica pedagógica no dia a dia para se compreender as (im) possibilidades de implementação para ETI.

4.3.2 Categoria 2 - Condições de implementação do Projeto do CEPIE

No CEPIE, escola-campo desta pesquisa, a ETI foi implementada em 2013, mas com um tempo possível de ajustes e adequações em relação ao trabalho pedagógico envolvendo o corpo discente e docente.

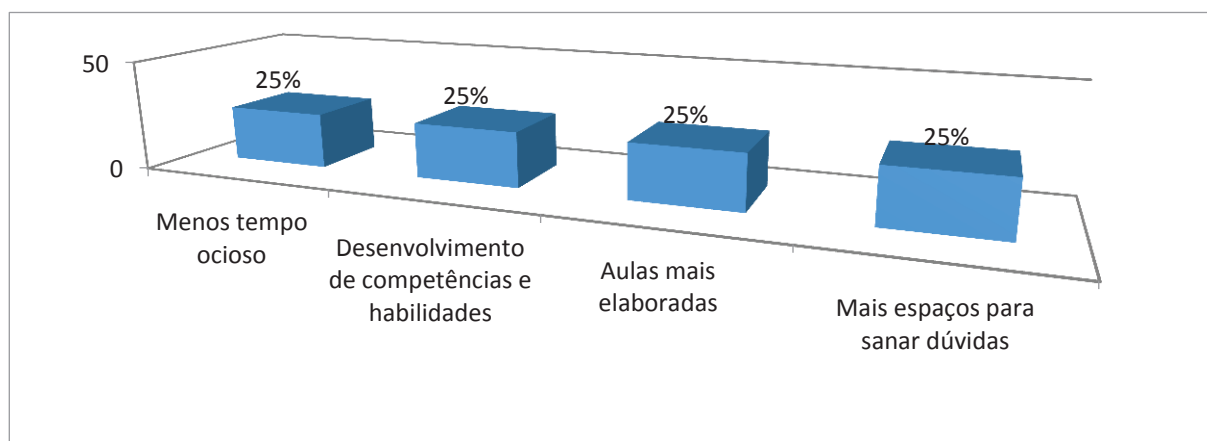
Freitas (2003) relata que o trabalho pedagógico deve ser horizontalizado, em que o corpo docente passa a considerar as bagagens de conhecimentos que os educandos trazem para a escola. Sendo assim, o corpo discente encontrará no professor um “ponto de apoio” para a aprendizagem. Mas, para isso, é preciso que haja um trabalho coletivo no ambiente da

sala de aula e a solidariedade seja valorizada com o intuito de se buscar um ensino harmonioso e mais humano.

A leitura do PPP (2018), considerado um documento de identidade da escola e que norteia toda a ação desenvolvida nesse ambiente, revela uma organização que não concilia, no tempo ampliado, os conteúdos curriculares trabalhados numa lógica de qualidade de educação integral. É a forma de organizar a implementação da ETI em articulação com o PPP que vai determinar as (im) possibilidades.

Nessa organização da ETI, deve-se considerar a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, cuja avaliação dos coordenadores sobre isso está apresentada no gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 - Avaliação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola: a visão dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

Os coordenadores destacam quatro vantagens divididas igualmente em 25%, sendo elas: menos tempo ocioso; desenvolvimento de competências e habilidades; aulas mais elaboradas; e ainda mais espaços para sanar dúvidas.

Porém, a questão gira em torno da ampliação e da reorganização do tempo escolar, a partir da análise sobre o projeto de vida de cada aluno. Essa é condição imprescindível para a promoção do sucesso e da permanência dos alunos nas escolas, visto que muitos jovens provenientes de famílias menos favorecidas economicamente são justamente os que recebem uma educação sem qualidade.

O CEPIE, de acordo com a observação participante, não tem utilizado esse tempo a mais para implementar, de forma lógica, a formação em tempo integral. Isso comparece na lógica posta no documento do PPP e na organização do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Na observação *in loco*, verificou-se que o conjunto de atividades complexas desempenhado

pelos coordenadores pedagógicos contribui para afastá-los do trabalho de mediação na formação continuada dos professores, dificultando a organização de uma rotina de estudo, reflexão teórica e metodológica acerca do trabalho docente necessário na educação integral.

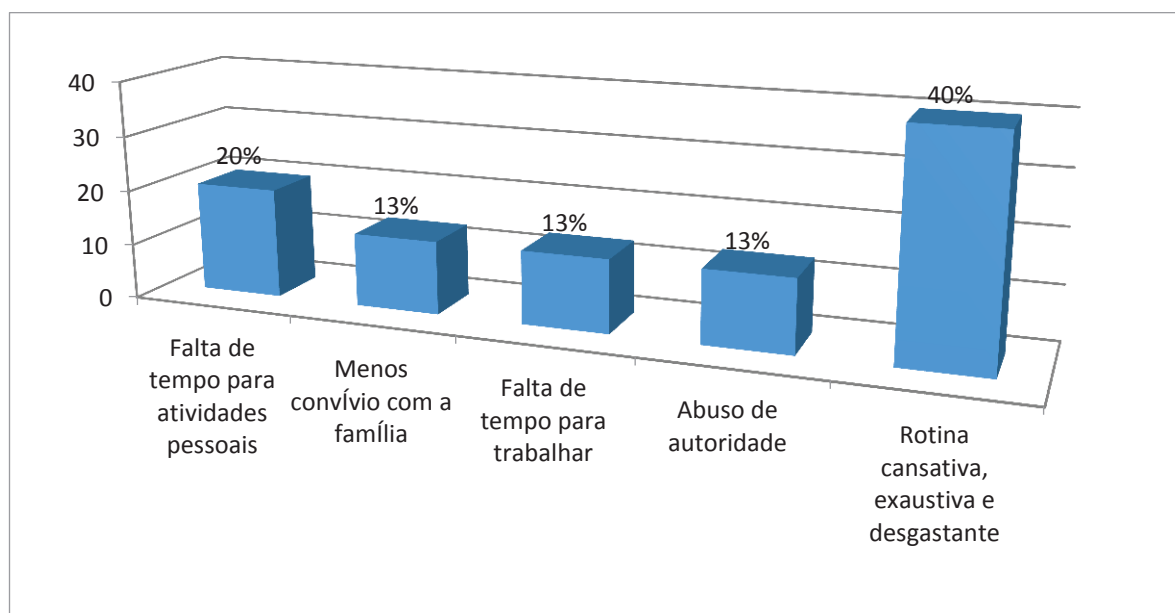
A ampliação do tempo é sempre a grande preocupação de todos os atores que discutem essa temática, pois é importante articular esse tempo ao ensino de qualidade. Esse aspecto deve ser tratado com seriedade para que o tempo ampliado da educação seja tomado de maneira a potencializar uma formação plena.

Nesse processo, faz-se necessário o tensionamento das práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula, a partir da realidade local. Portanto, é importante compreender as particularidades da realidade investigada, articulando-a à totalidade das políticas educacionais em curso no país e no mundo.

Foi assim que Anísio Teixeira (1957) desejava um modelo de escola que pudesse instituir uma “[...] educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir” (TEIXEIRA, 1957, p. 68).

Dessa forma, há de se pensar nessa ampliação com qualidade para que os coordenadores consigam desempenhar sua função em benefício dos processos educativos centrados nos alunos, que vivem e pensam a escola, como apresentados no gráfico 11.

Gráfico 11 - Visão dos pontos negativos da ETI - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

Nessa convivência na ETI, os alunos destacaram, entre outros, dois pontos negativos: falta de tempo para as atividades pessoais e a rotina cansativa, exaustiva e desgastante.

Em 1996, a LDB, em seu artigo 34, previa o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Entende-se, portanto, que o tempo beneficia a qualidade da educação integral e não “mais do mesmo”.

No PNE (2014-2024), a Meta 6 versa sobre a ampliação da jornada escolar e a reforma curricular, condições básicas para que todos permaneçam na escola e, efetivamente, aprendam e se desenvolvam:

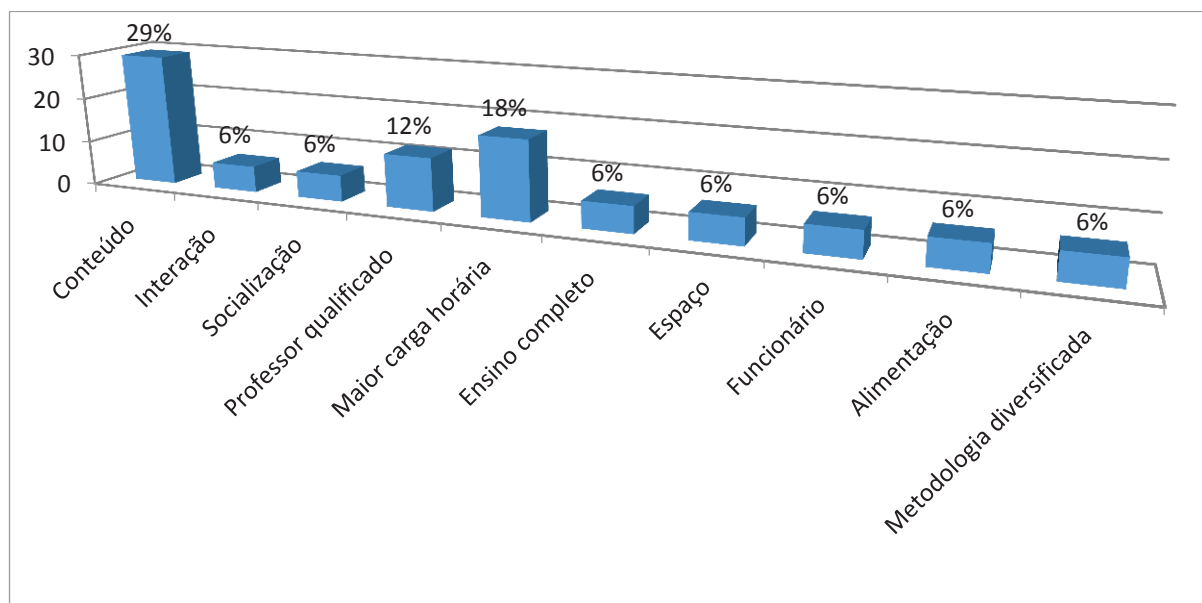
6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 60).

Na visão dos alunos, um dos pontos negativos na ETI é a dificuldade de adaptação à forma de organização estabelecida pela rotina pedagógica da escola, bem como pelos critérios propostos pela legislação de sua implementação. Na realidade, como muitos desses alunos necessitam trabalhar, a ETI representa, nessa organização, um luxo para muitos familiares que precisam da ajuda de seus filhos para o sustento da casa.

Outro aspecto importante a ser considerado é a falta de hábito desses alunos em estudar em jornada ampliada, pois eles não tiveram essa oportunidade no ensino fundamental nos anos iniciais. Isso se deve à dificuldade de o Estado ofertar a educação em tempo integral ainda no ensino fundamental, como deveria ser.

No que diz respeito aos pontos positivos, apresentados no gráfico 12, é desvelado o importante papel da ETI na efetivação da qualidade e permanência desses jovens para sua formação integral.

Gráfico 12 - Visão dos pontos positivos da ETI - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

Mediante os dados apresentados no gráfico 12, o conteúdo (29%), maior carga horária (18%) e professor qualificado (12%) são os destaques dos pontos positivos. Já em menor percentual comparecem, igualmente com 6%, espaço, metodologia diversificada, socialização, funcionário, alimentação e ensino completo.

No gráfico anterior, quando os alunos falam negativamente da rotina cansativa, exaustiva e desgastante, aqui eles a destacam como ponto positivo, representado por maior carga horária. Entende-se que é uma sinalização a ser observada quanto à necessidade de implementação de um currículo que atenda à ETI, compreendendo a formação integral do sujeito.

De acordo com Moll (2009, p. 39), é fundamental haver uma “adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade”. Dessa forma, faz-se necessário pensar essa escola com a centralidade dos processos educativos dos alunos e numa perspectiva de educação democrática.

A organização da escola e a ampliação desse tempo na realidade que se apresenta vão sendo transformadas pela apropriação e pela relação que os atores desse espaço vão estabelecendo com a realidade apresentada.

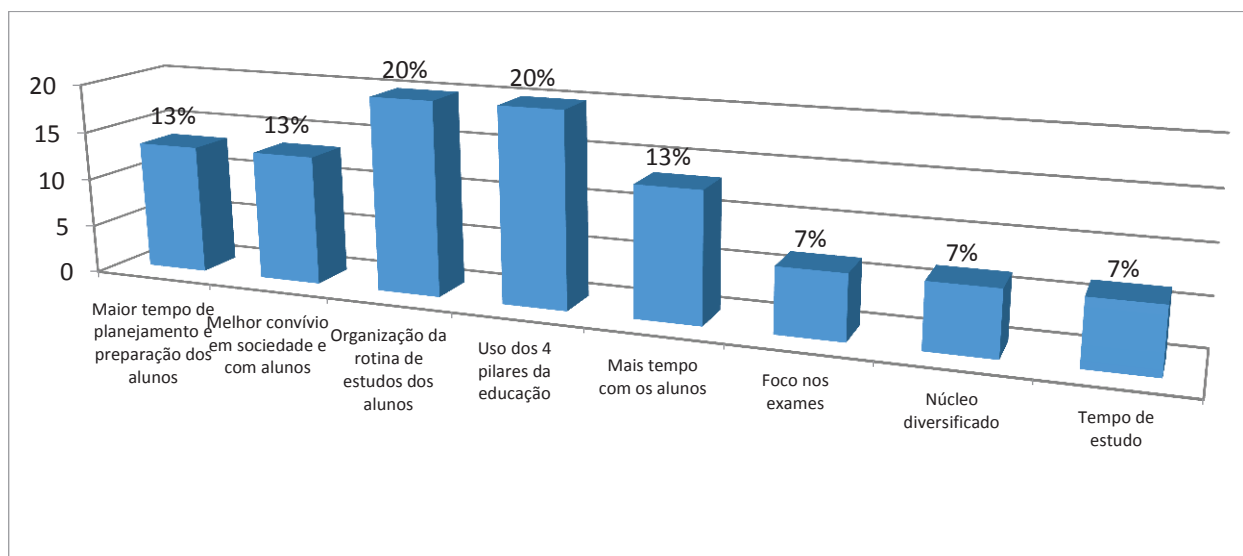
O projeto de aprendizagem e a reorientação curricular apresentam-se como referencial teórico e metodológico da proposta da ETI. Sendo assim, conforme estudos de Silva et al (2010, p. 32), a proposta da rede estadual de ensino tem como objetivos principais:

- proporcionar ao educando uma experiência educativa que não se limite a ilustrar a mente, mas que o leve a organizar o seu tempo, seu espaço, que lhe possibilite a conscientização do funcionamento fisiológico do seu corpo e contribua para a formação da sua personalidade;
- fortalecer a escola e a comunidade como espaços pedagógicos de estudo e socialização nos quais o educando possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;
- considerar o educando com possibilidade de desenvolvimento em sua totalidade, respeitando-o como um ser único e original em suas particularidades;
- possibilitar aos educandos pertencentes às camadas menos privilegiadas da população algumas alternativas de ação e exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, em ambientes coletivos diversificados;
- vincular hábitos de estudos às rotinas diárias de alimentação, higiene, de esporte e de lazer;
- desenvolver habilidades e competências cognitivas, referentes ao currículo básico, considerando a origem ou procedência do estudante, sua cultura, bem como suas tendências e aspirações;
- incentivar a participação responsável da família e da comunidade local, assegurando, por meio do seu engajamento no processo educacional, melhor qualidade de ensino;
- diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os índices de violência, implementando a construção da cidadania;
- oferecer condições para que o educando se torne empreendedor, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitem maior articulação entre os saberes adquiridos, visando à transformação e à construção da realidade social, de forma sustentável e responsável;
- reduzir as taxas de evasão e de retenção;
- ampliar os espaços de discussão coletiva e de interação, com vistas a assegurar maiores oportunidades de engajamento social ao educando;
- desenvolver um currículo que valorize a leitura e a produção de textos em todas as áreas.

As observações dos autores mostram o que pode ser levado em conta na ampliação desse projeto da ETI e revelam ainda possíveis caminhos para sua efetivação. Essa visão apresentada contradiz a visão superficial demonstrada pelo CEPIE, pois os pontos positivos apresentados pelos alunos trazem a necessidade de melhor atenção ao processo de efetivação pedagógica em benefício deles.

Porém, os professores do CEPIE apontaram vantagens na mudança para ETI, que podem ser visualizadas no gráfico 13, abaixo:

Gráfico 13 - Vantagens na mudança para ETI - Professores



Fonte: Questionário/2017.

Assim, conforme os dados do gráfico 13, igualmente com 20%, os professores sinalizam, como vantagens na implementação de um projeto de ETI, a organização da rotina de estudos dos alunos e o uso dos quatro pilares da educação; e com 13%, melhor convívio em sociedade, maior tempo de planejamento e mais tempo com os alunos. Esse resultado indica preocupação dos professores com as atividades que serão desenvolvidas na instituição. Também, com percentuais iguais a 7%, citaram foco nos exames, núcleo diversificado e tempo de estudo.

Portanto, os professores do CEPIE percebem o lado positivo da organização da rotina dos alunos e ainda a possibilidade dos fundamentos dos quatro pilares da educação, presentes em seu PPP, que Delors (1996) ilustra como as bases da educação. Esses pilares são: “Aprender a conviver”, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade; “Aprender a conhecer”, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social; “Aprender a fazer”, além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar inúmeras situações; e, por último e acima de tudo, “Aprender a ser”, modificando a capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização da ação coletiva.

Essa forma de conceber a educação, presente no PPP (2018) da escola, embora articule com a proposição de concepção de educação integral, não dá conta de todas as adequações necessárias para a implementação da ETI.

Como se sabe, o PPP é a identidade da escola, devendo, portanto, ser atrelado a sua realidade, pois ele é um instrumento de organização administrativa e pedagógica, que traça as intenções de trabalho numa perspectiva política, com uma intencionalidade social definida e pedagógica, a forma como se dará a tarefa de ensinar e proporcionar a aprendizagem. Nesse sentido,

A ideia-chave do projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades [...] (VEIGA, 2009, p. 165).

Nada mais democrático do que a participação de todos os envolvidos no processo educacional, aqueles que pensam e executam as ações, bem como aqueles que se apropriarão delas.

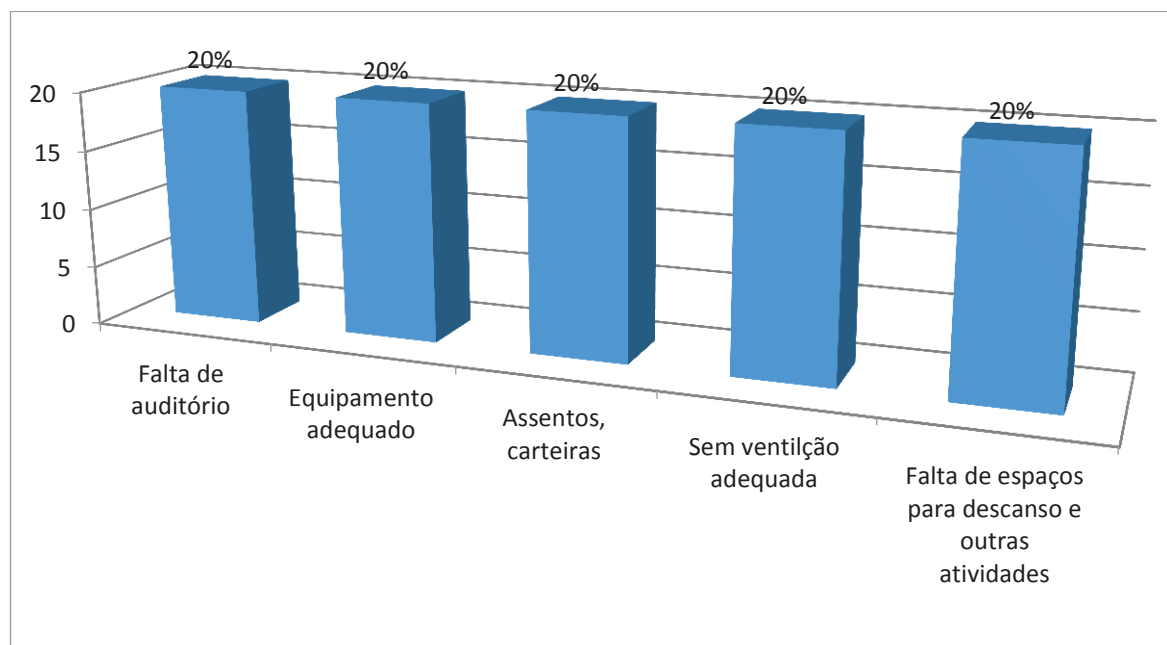
4.3.3 Estrutura Física

Os desafios para a oferta de Educação Integral dependem de muitos fatores complexos, sendo um deles a necessidade de espaços planejados para uma jornada integral. Ampliar o espaço escolar é transformá-lo em um espaço para novas aprendizagens, o que se constitui um ponto fundamental para a implantação de uma proposta de educação integral em tempo integral. Para isso, a escola deve ser um espaço onde alunos, professores e demais profissionais da educação estejam diariamente preparando e desenvolvendo suas atividades com a finalidade primeira de educar de forma integral.

Teixeira (2007) defendia que, embora importante, a existência de infraestrutura física e de equipamentos didático-pedagógicos adequados à educação de tempo integral não era suficiente para assegurar um processo de ensino-aprendizagem condizente com a formação integral das crianças e dos adolescentes.

No caso do CEPIE, os coordenadores apontaram vários obstáculos em relação à estrutura física, que foram expostos no gráfico 14, abaixo:

Gráfico 14 - Obstáculos em relação à estrutura física - Visão dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017

Pelos dados apresentados, os coordenadores consideram os seguintes obstáculos, que comparecem igualmente com o percentual de 20%: falta de auditório, equipamento adequado, assentos e carteiras, ambiente sem ventilação e, para finalizar, a falta de espaços para descanso e outras atividades.

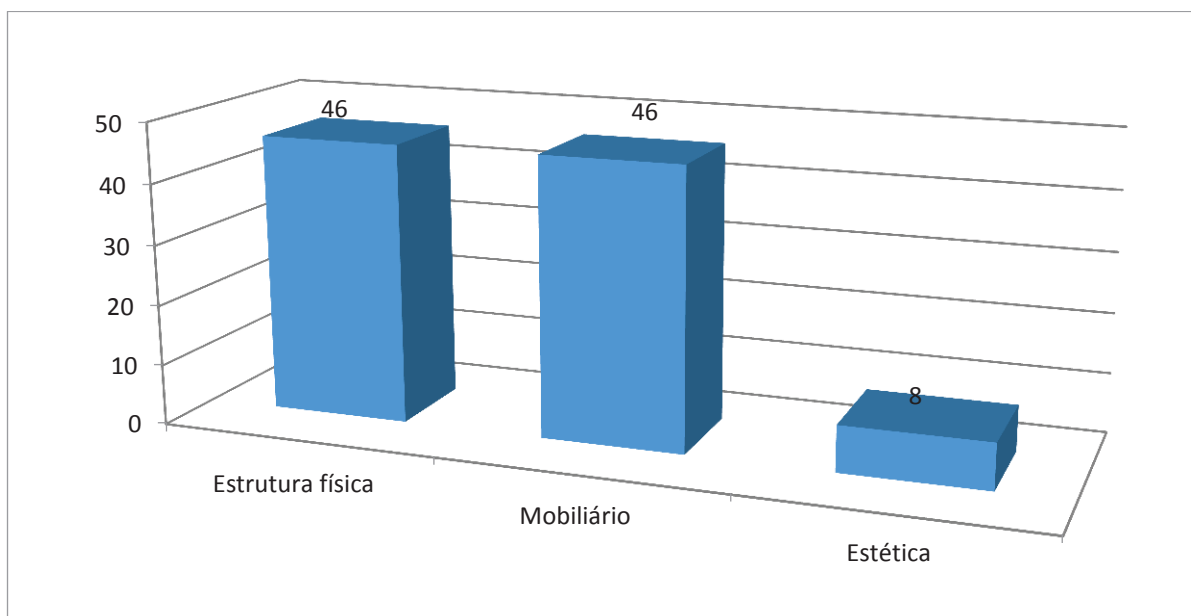
Esses obstáculos são muito recorrentes no discurso desses profissionais e muitos deles acreditam que isso se constitui fator de (im)possibilidades do funcionamento da ETI.

Dessa forma, o PNE (2014-2024), em sua Meta 6, estratégia 6.3, determina a institucionalização e a manutenção do regime de colaboração em um programa nacional de ampliação e de reestruturação das escolas públicas, oferecendo assim uma esperança ao CEPIE, visto que até 2024 a meta deve ser cumprida.

É importante ressaltar que essa readequação do espaço escolar para o atendimento integral do educando requer a instalação de espaços poliesportivos, laboratórios com computadores, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, salas de jantar, banheiros etc.

Os alunos também demonstraram que percebem as diferenças e as necessidades presentes na estrutura física da ETI, o que pode ser conferido no gráfico 15, abaixo:

Gráfico 15 - Visão do aluno sobre a estrutura física - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

Pelos resultados, vê-se que os alunos sinalizaram que a estrutura física e o mobiliário precisam ser melhorados mediante um percentual de 46% e, em seguida, 8% na parte estética.

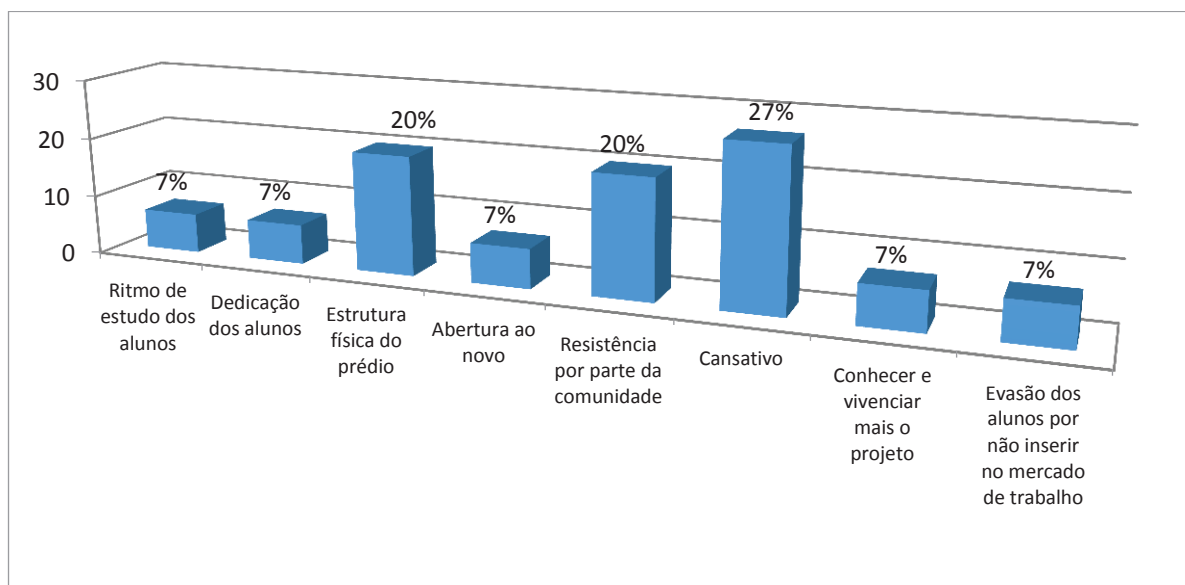
Logo, tanto os coordenadores como os alunos evidenciam a necessidade de mudanças na estrutura física do CEPIE. O que se pode entender dessa organização, de acordo com Teixeira (2007, p. 49), é que

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de estudo, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão, de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais.

O autor apresenta uma dinâmica de aulas diferenciadas, na qual o pedagógico está interligado com a arquitetura escolar, sem perder de vista a organização dos tempos e espaços na melhoria da aprendizagem do aluno e na garantia do acesso e permanência.

Dessa forma, mesmo apresentando pontos de melhoria com relação à estrutura, os professores trazem outros elementos de difícil execução em sua implementação, que podem ser visualizados no gráfico 16.

Gráfico 16 - Dificuldade de implantação da ETI - Visão dos professores



Fonte: Questionário/2017.

De acordo com os dados apresentados nesse gráfico, os professores apontaram como principais empecilhos no CEPIE: o cansaço dos alunos (27%); resistência por parte da comunidade (20%); e estrutura física do prédio (também 20%).

Outros elementos ainda comparecem, igualmente divididos em 7%, sendo: ritmo dos alunos; dedicação dos alunos; abertura ao novo; conhecer e vivenciar mais o projeto; evasão dos alunos por não se inserirem no mercado de trabalho.

Como já discutido anteriormente, é importante ressaltar que a ETI, de acordo com Felício (2012, p. 4), “[...] se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano”. A ETI deve primar pelas diversas possibilidades de construção do conhecimento, buscando um ensino com sujeitos participativos, apoiados no diálogo sobre os conhecimentos científicos e os saberes da práxis. E é essa formação de sujeitos críticos, mediante essa concepção de escola de educação integral, que poderá modificar a condição de vida deles na sociedade atual, com maior autonomia e dignidade.

A questão gira em torno da ampliação e da reorganização do tempo escolar, a partir da análise sobre o projeto de vida de cada aluno. Essa condição é imprescindível para a promoção do sucesso e da permanência dos alunos nas escolas.

Os gestores do CEPIE, ao serem questionados sobre o resultado da avaliação do EM durante o processo de transição da escola parcial para ETI, responderam que houve, sim, melhorias significativas, como pode ser verificado no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Desempenho da avaliação do EM na ETI

| FUNÇÃO | DESEMPENHO DA AVALIAÇÃO DO EM | MELHORIA NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS |
|--------|--|--|
| D | Obteve melhoras significativas | Sim. Notoriamente |
| VD | Aumento nos resultados das avaliações externas | Sim. Jovens mais autônomos, protagonistas do processo, pensamento crítico. Com projeto de vida para atuar no mundo do trabalho e dar continuidade na formação na universidade. |

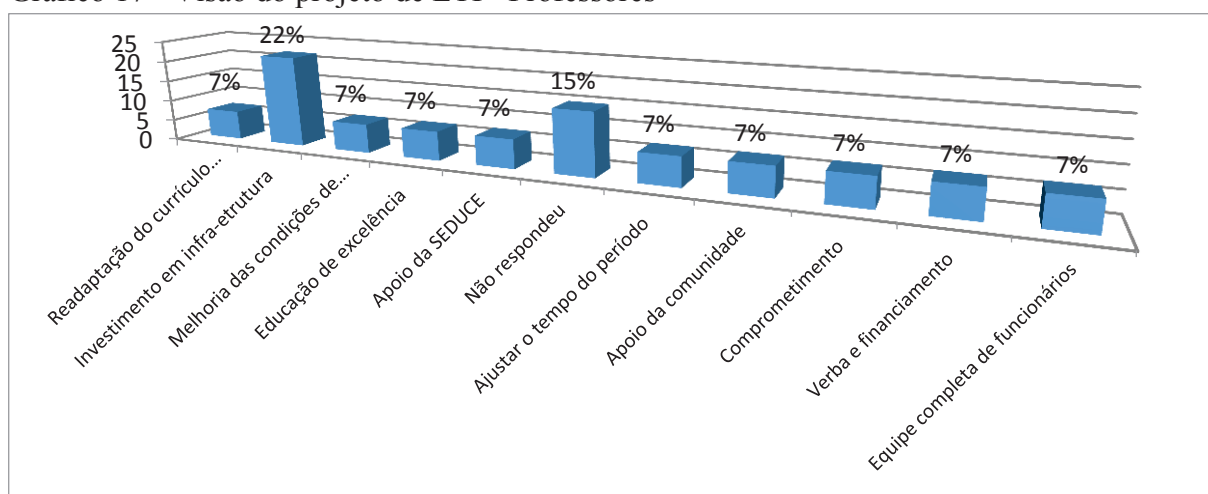
Fonte: Dados apresentados pela pesquisadora - Questionário/2017.

Ressalta-se que, para a gestão, houve melhorias porque a escola-campo apresentou “aumento nos resultados das avaliações externas” e ainda pontuam que o crescimento se deu pelo fato de o aluno poder atuar no “mundo do trabalho” e por possibilitar acesso à educação superior.

De forma diferenciada, os professores trazem aspectos importantes que são indicadores de uma capacitação acadêmica eficaz. Para isso, os desafios da sala de aula projetados nos questionamentos dos alunos ou o receio de fracassar no processo de ensino-aprendizagem são citados por esses professores como elementos que desencadeiam reflexões na implementação de algumas ações, já revisitadas e reelaboradas. Ao reconhecerem a necessidade de articulação entre o saber acadêmico de que dispõem e as necessidades de cunho pedagógico e metodológico para a efetivação de um processo de transposição didática, esses professores, conscientes do processo em que estão inseridos, passam a analisar, mesmo que informalmente, os sentidos de sua atuação.

Entender quais são as necessidades para implementação do projeto da ETI é o grande desafio, que foi revelado pelos respondentes. Desse modo, o gráfico 17 traz a visão dos professores sobre essa implementação.

Gráfico 17 - Visão do projeto de ETI - Professores



Fonte: Questionário/2017

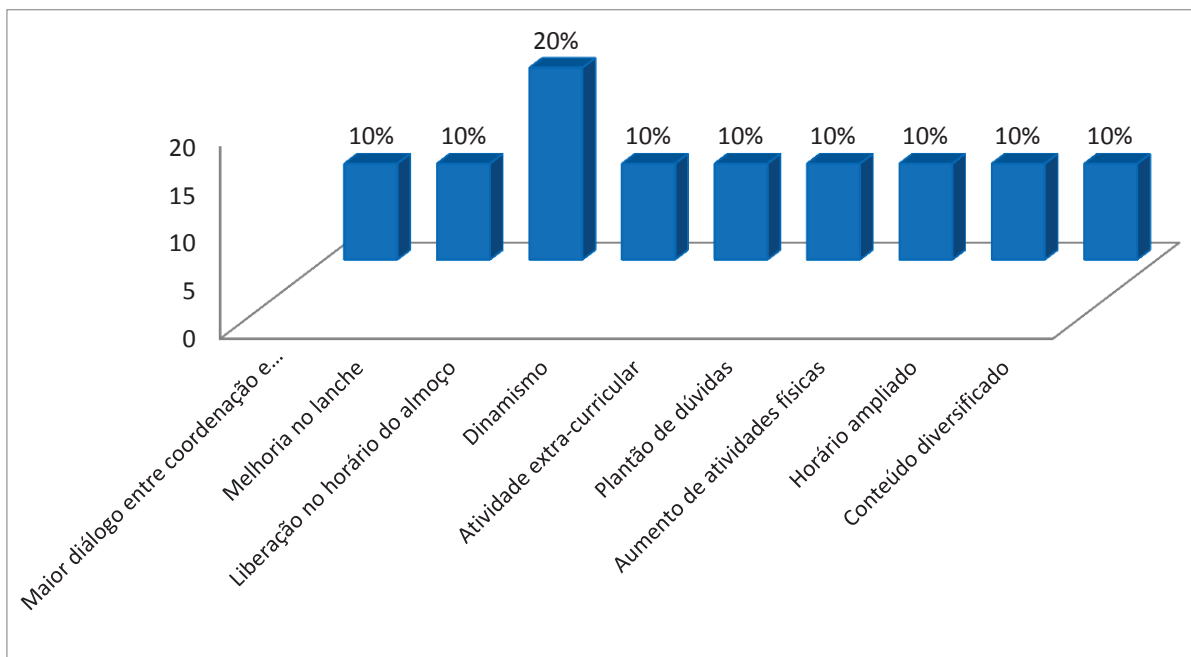
As respostas dos professores demonstram que o investimento em infraestrutura é prioritário, com 22%. Mas um dado que causou estranhamento foi que 15% desses professores não responderam qual é a sua visão de projeto. Porém, compareceram outros elementos com percentuais iguais a 7%: readaptação do currículo; melhoria das condições de trabalho; educação de excelência; apoio da Seduce; ajustar o tempo do período; comprometimento; verba e financiamento; e equipe completa de funcionários.

Os elementos citados fazem parte de uma organização de implementação da ETI e requer conhecimento sobre essa concepção por parte de todos os envolvidos na escola. De acordo com Cavaliere (2009), existe um grande número de projetos e programas de escolas públicas de tempo integral, em âmbito federal, estadual e municipal.

A legislação sobre o Fundeb propõe “[...] 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 aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2012, p. 36).

Esse número de programas e projetos de ETI no país não garante uma política pública de universalização, pois muitos deles não têm continuidade no decorrer das mudanças de governo. Nesse sentido, no CEPIE, os alunos citaram alguns pontos que poderiam qualificar o projeto de ETI, como podem ser vistos no gráfico 18, a seguir:

Gráfico 18 - Qualificar o projeto da ETI - Alunos



Fonte: Questionário/2017.

De acordo com as respostas dos alunos, um dos pontos importantes para qualificar com maior impacto a ETI seria a liberação deles no horário do almoço (20%), como pode ser observado no gráfico acima.

Também outros pontos que ajudam nessa qualificação da ETI foram apontados por eles, igualmente com o percentual de 10%: dinamismo, atividade extracurricular, plantão de dúvidas, aumento de atividades de educação física, melhoria no lanche e ainda o diálogo entre coordenação e aluno.

Como se viu, são várias as necessidades na realidade do CEPIE para que aconteça de forma efetiva a implementação da ETI. Os dados apresentados são importantes para se perceber a crítica feita às ações que envolvem o coletivo da instituição. Se os alunos são capazes de elencar esses pontos, pode-se entender que a visão desse projeto necessita ser repensado.

Ao defenderem o projeto, Silva et al (2010) apontam para a necessidade de se considerar que,

[...] além da plenitude das competências e das habilidades básicas, o ser educando também tem direito ao lazer, à arte, à cultura e aos esportes. Considerá-lo como sujeito em sua completude, como sujeito de sua história, significa considerar os objetivos nacionais para a educação brasileira e os princípios que os orientam e, ainda, repensar a escola em suas relações ideológicas com todos os setores da sociedade, assumindo o compromisso para com a educação de qualidade e socialmente referenciada. Nesse contexto, exige-se da escola um projeto curricular contextualizado, integrador, participativo, dinâmico e criativo (SILVA et al., 2010, p. 10-11).

Mediante essa assertiva, pode-se pensar em um educação integral que de fato se concretize no espaço da instituição escolar. E um dos fatores possíveis é a gestão de forma democrática. Para tanto, prosseguem-se as análises dos dados coletados dessas subcategorias para busca de resultados da pesquisa.

4.3.4 Gestão democrática

O princípio constitucional da gestão democrática vigora em nosso país desde a promulgação da Carta Magna de 1988, estando presente em vários documentos legais e mais recentemente no PDE. Em 2007, tomando como central a preocupação com a melhoria da qualidade educacional do país, foi apresentado à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Dentre suas ações, destaca-se o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, pautado pela indução

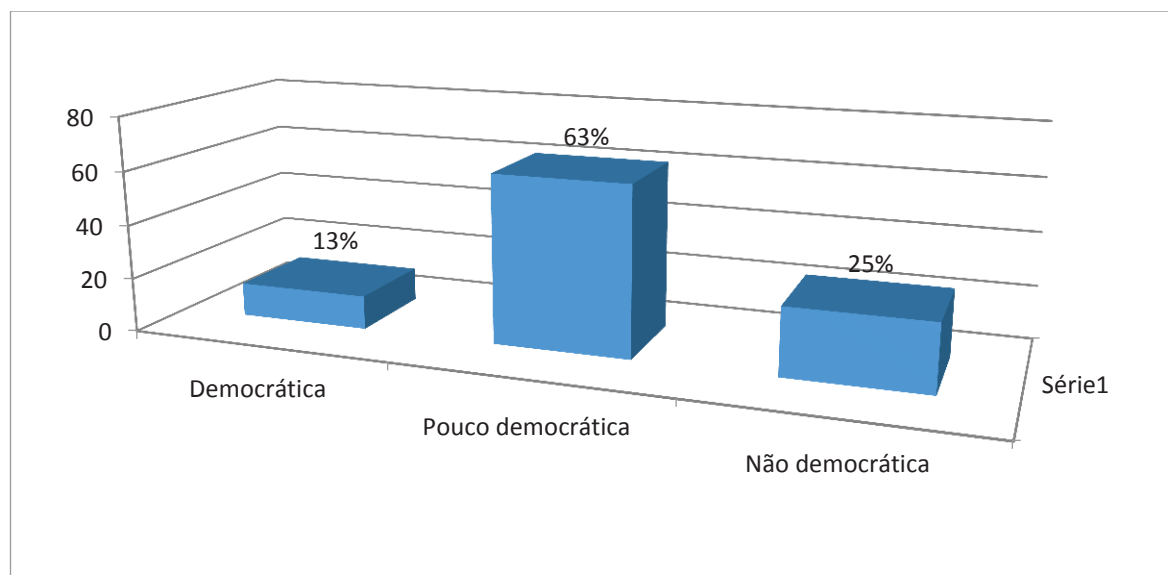
da ampliação da jornada escolar e organização do currículo, segundo a perspectiva da educação integral.

A educação integral possibilita à sociedade uma concepção de gestão democrática que convida todos os sujeitos a participar dos processos educativos em prol da construção de um projeto educacional que se apresenta ainda em aberto.

Segundo Paro (2008), a gestão democrática é a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola. Sendo participativa, ela traz a importância do sujeito no processo educacional, em que não existe um único ator central, mas sim o compartilhar de responsabilidades, de decisões, de ações e de práticas.

Nesse sentido, a participação, a autonomia, a descentralização e a transparência se inter-relacionam e são as categorias fundantes da gestão democrática (BRASIL, 2014). E é sob essa ótica que são realizadas as análises do estudo de caso do CEPIE com relação à subcategoria: Gestão democrática. Sendo assim, as análises que se seguem são resultados dos dados dos respondentes, das leituras e discussões de autores que norteiam a base dessa gestão democrática. Então, apresenta-se, no gráfico 19 abaixo, o modelo de gestão, segundo a visão dos alunos dessa instituição.

Gráfico 19 - Modelo de gestão - Visão dos alunos



Fonte: Questionário/2017.

Conforme os dados apresentados, 63% dos alunos consideram a gestão pouco democrática; 25% disseram que não é uma gestão democrática; e apenas 13% dizem que o CEPIE tem uma gestão democrática. De acordo com os respondentes, a intitulada gestão

democrática proposta na LDB se distancia da prática exercida no cotidiano da escola na visão dos alunos que ali estudam.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, em relação à gestão democrática, os artigos abaixo trazem:

Art. 3: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

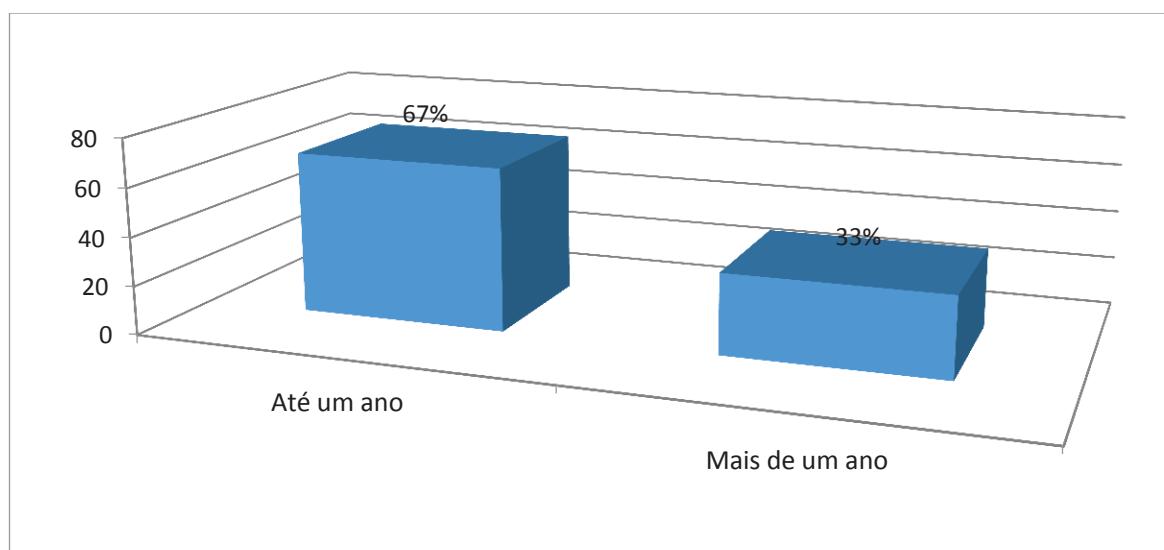
I - participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A propositura desse documento explicita o valor e a necessidade da gestão democrática no âmbito da escola e como essa postura política define a direção da formação integral do sujeito, bem como a autonomia e a participação de todos os envolvidos no espaço escolar. É importante ressaltar que a experiência é fator relevante para que sejam percebidas todas as nuances que perpassam o cotidiano da escola como espaço democrático.

A gestão pouco democrática, na visão dos alunos, revela que existe, nesse espaço, falta de entendimento do que seja esse modelo de gestão e o que isso implica no cotidiano da escola. Entende-se que esse modelo envolve a participação de toda a comunidade nos processos de construção e de tomada de decisão na instituição escolar. Para tanto, o papel do coordenador é de fundamental importância nessa articulação entre instituição e comunidade em geral. Nesta pesquisa, procurou-se saber o tempo de experiência do coordenador em gestão de ETI, que foi exposto no gráfico 20, a seguir:

Gráfico 20 - Tempo de experiência do coordenador em gestão de ETI



Fonte: Questionário/2017.

Conforme os dados, 67% de profissionais possuem até um ano de experiência na função de coordenador na escola de tempo integral; e o restante, 33%, tem pouco mais de um ano. Desse modo, o CEPIE tem uma coordenação com pouca experiência na função, o que, de certa forma, gera insegurança na tomada de decisões para se alcançar um trabalho educacional de qualidade.

Uma das tarefas do coordenador é contribuir com o trabalho dos professores para que a aprendizagem dos alunos seja sempre alcançada. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola.

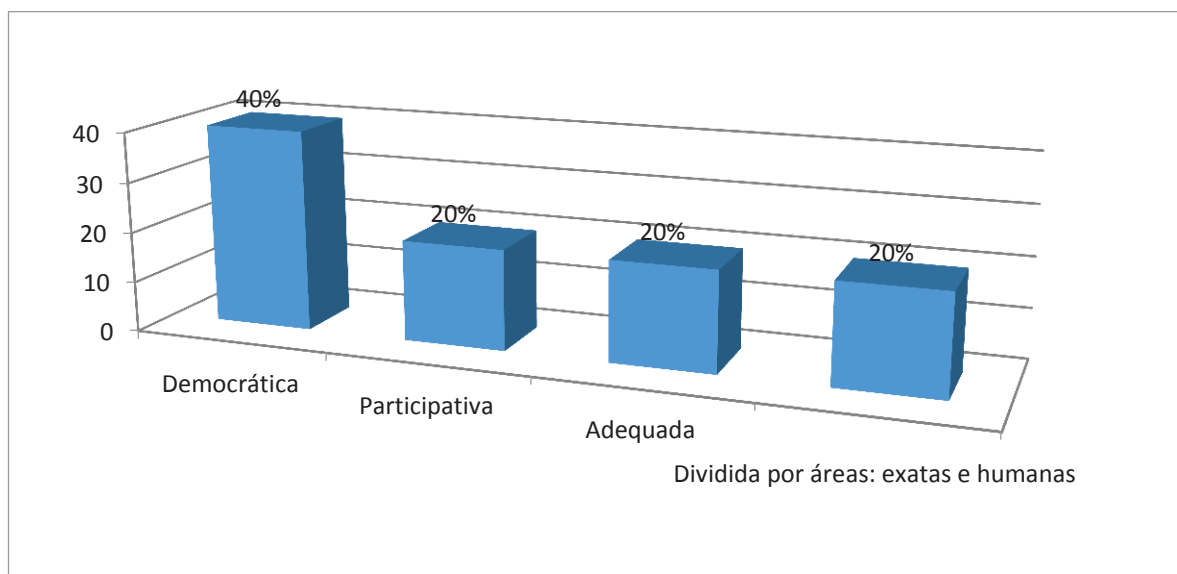
Para Leite (2000, p. 63-64), a coordenação pedagógica está sendo entendida como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização.

É importante entender que esses profissionais podem estar fora do contexto da dinâmica que envolve a gestão democrática participativa. A esse respeito, Paro (2005, p. 12) afirma que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Não é apenas a falta de experiência, mas a falta de autonomia e postura política que perpetuam a negação e a efetivação da gestão democrática no âmbito escolar. Em seguida, no gráfico 21, será apresentada a visão desses coordenadores na gestão da ETI.

Gráfico 21 - Modelo de Gestão - Visão dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

De acordo com os resultados apresentados, 40% dos coordenadores consideram a gestão do CEPIE democrática; 20%, gestão participativa; 20%, gestão adequada; os outros 20% dizem que a gestão é dividida em áreas: exatas, que pressupõe a financeira/administrativa, e humanas, que pressupõe a pedagógica.

A maioria dos coordenadores não esclarece o tipo de gestão do CEPIE. Ao trazer a visão de gestão “adequada”, está muito presente uma visão de juízo de valor, do julgamento e entendimento pessoal. A hipótese seria de uma gestão que se desenvolve mediante condições reais da escola pública brasileira que enfrenta desafios diários e, portanto, se adapta a eles conforme as precariedades – recursos humanos e infraestrutura - existentes no espaço escolar. No tocante a uma gestão participativa, esta passa pela ideia de que o exercício da participação se faz necessário para a prática administrativa da escola.

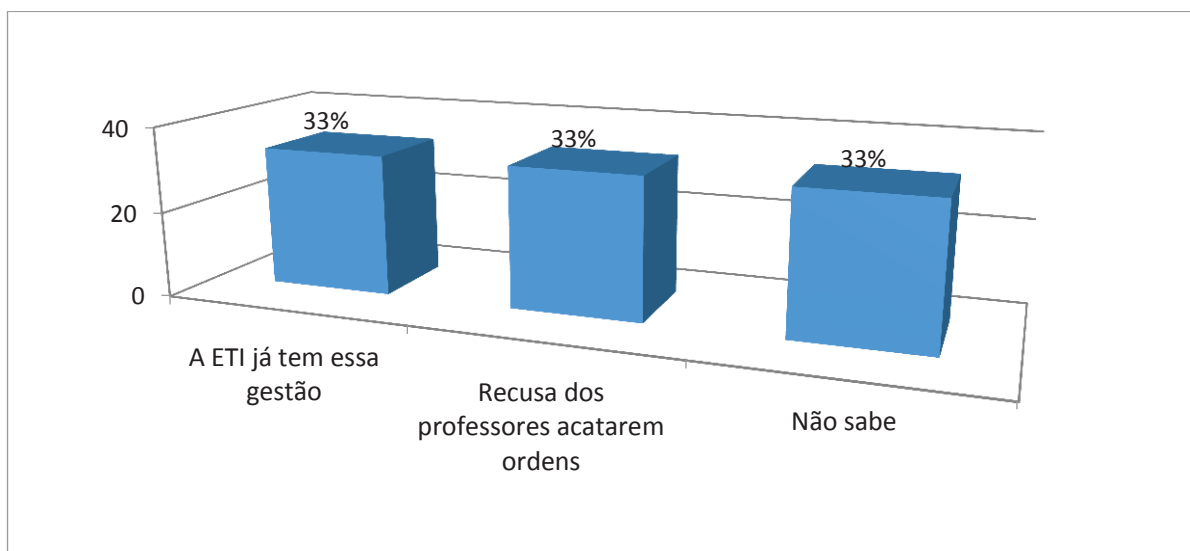
De acordo com Gutierrez e Catani (2007, p. 74), é necessário “praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as outras áreas”. Isso porque a participação é a construção de um consenso para desenvolver, por exemplo, o PPP da escola de forma coletiva.

A gestão participativa é a forma de gestão em que um ou poucos administram, utilizando um grupo de trabalho ou o coletivo como um todo. E, dependendo da forma como se administra, a gestão participativa pode ser consultiva e representativa.

Então, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a CF/1988, em seus artigos 211, 212 e 213, estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas (BERNADO, 2015).

Apesar de ser essencial a gestão participativa numa instituição escolar, existem dificuldades para sua efetiva implementação. No caso do CEPIE, os coordenadores apontaram as seguintes barreiras, que podem ser visualizadas no gráfico 22:

Gráfico 22 - Barreiras da gestão participativa - Visão dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

Diante desses resultados, 33% dos coordenadores apontaram como barreira para a implementação da gestão democrática a “recusa dos professores em ‘acatar ordens’”, o que revela uma forma de gestão que não se configura como participativa. A resistência desses profissionais é um indicador dos problemas com relação à forma de gestão estabelecida e a que de fato deveria vigorar. Pressupõe-se uma condução autoritária, sem considerar a participação do coletivo da escola nos processos que envolvem tomadas de decisão da instituição. Existe assim uma visão equivocada e contraditória das coordenadoras com relação às barreiras de gestão participativa, que traz a inquietação: o que de fato tem impedido a gestão democrática participativa no espaço do CEPIE?

Quanto aos outros resultados, 33% afirmam que não existem barreiras, uma vez que percebem o modelo de gestão com perfil democrático e participativo. E os 33% restantes não conseguem dizer quais são as barreiras apresentadas no CEPIE para que aconteça a gestão participativa. Isso indica um problema de compreensão desses profissionais que fazem parte do quadro da instituição e não conseguem perceber quais são as barreiras de uma gestão democrática participativa, distanciando assim a prática da teoria.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, em relação à gestão democrática, os artigos abaixo asseguram:

Art. 15: Os sistemas de ensino assegurarão às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

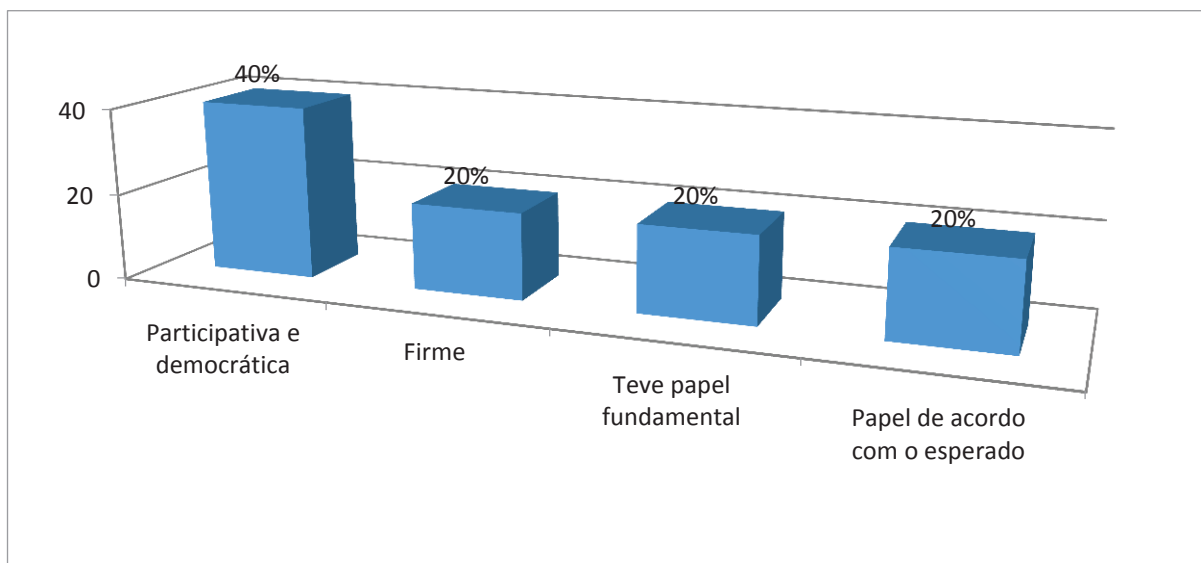
Art. 56: As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de

que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996).

É importante salientar que a lei promulgada há mais de 20 anos ainda encontra dificuldades para nortear a realidade dos profissionais. Entende-se que vários fatores permeiam essa realidade no dia a dia da escola e a falta de experiência e formação específica dos profissionais são algumas delas, em que se observa a dificuldade de os coordenadores perceberem as barreiras da gestão democrática participativa envolvendo as questões de relações atitudinais.

Como dito anteriormente, o CEPIE passou por um período de transição da ETI, sendo evidenciado o papel do diretor nesse processo, que foi avaliado pelos coordenadores da seguinte forma:

Gráfico 23 - Papel do diretor no processo de transição da ETI - Visão dos coordenadores



Fonte: Questionário/2017.

Com base nos dados do gráfico 23, os coordenadores afirmam que o diretor buscou uma gestão participativa e democrática (40%); firme (20%); papel fundamental (20%); e ainda mencionam o papel de acordo com o esperado (20%).

Sendo assim, os coordenadores demonstram, em suas respostas, que os diretores, durante o processo de transição para ETI, conseguiram desempenhar o seu papel de gestor. Aqui é importante ressaltar que esses coordenadores apresentam pouco mais de um ano de experiência, sinalizando que os pontos apresentados por eles, com relação ao processo de transição para ETI, não foram vivenciados no tempo real. Desse modo, as respostas são referentes ao tempo presente.

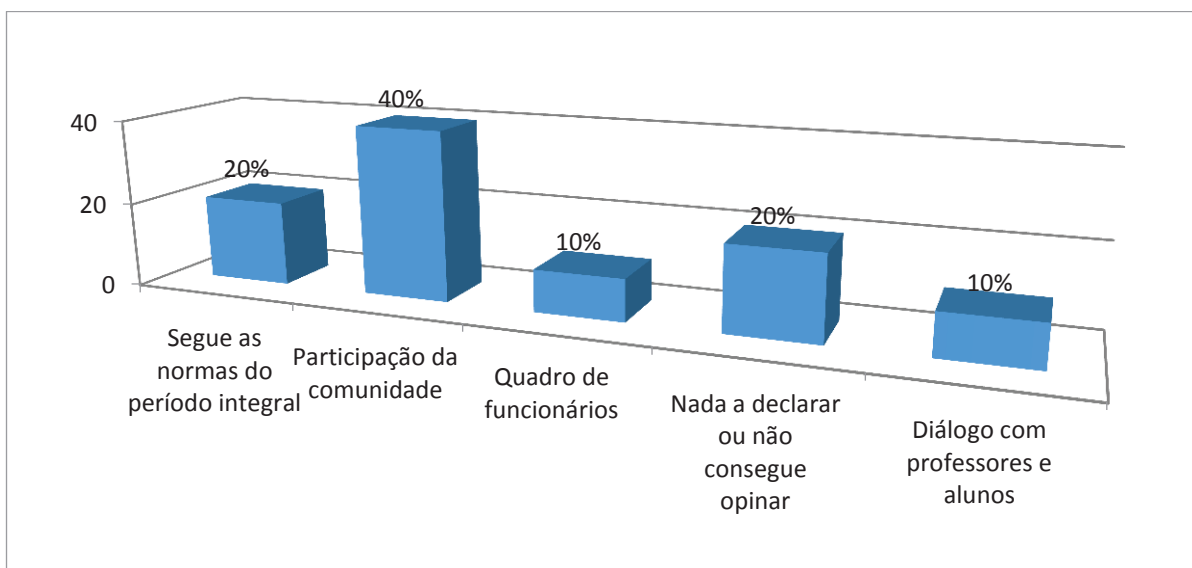
Assim, Boccia (2011, p. 34) esclarece que o gestor “[...] tem muitas responsabilidades na realização desse trabalho, desde uma nova postura até a construção de possibilidades de mudança para que a escola tenha qualidade e efetive-se enquanto instituição democrática e autônoma”.

Portanto, para implementação da ETI, é necessário cultivar relações que valorizem normas de convivência, que sejam respeitados limites individuais e coletivos, que a escola seja uma construção dinâmica pautada num trabalho coletivo primando pela função social, tendo o diretor como articulador, mediador e facilitador nesse processo. Segundo Paro (2005, p. 11),

[...] ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...].

Entende-se assim que o papel e a atuação do diretor no contexto educacional são contraditórios e desafiadores, pois, além das determinações do Estado, ele precisa, como responsável pela instituição, ter competência técnica, o que nem sempre é garantido na sua formação. O diretor ainda deve garantir a gestão democrática como determina a LDB/1996, embora no CEPIE as informações tenham apontado contradições. No gráfico 24, a seguir, os professores apontaram as características da gestão da ETI pesquisada:

Gráfico 24 - Características da gestão da ETI - Visão do professor



Fonte: Questionário/2017.

Conforme os dados apresentados nesse gráfico 24, 40% dos professores dizem que, na gestão do CEPIE, existe a participação da comunidade; 20% não sabem dizer quais são essas características da gestão; 20% afirmam que a gestão segue as normas do período integral; 20% consideram-na como uma gestão que apresenta diálogo com professores e alunos. Somado a tudo isso, 10% apontam o quadro de funcionários como parte dessas características de gestão, deixando sem esclarecimento o que significa esse quadro.

Nesse sentido, ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. É preciso dizer que o diretor da escola é, antes de ser um administrador, uma pessoa importante na área pedagógica.

A respeito disso, Paro (2005, p. 12) afirma que:

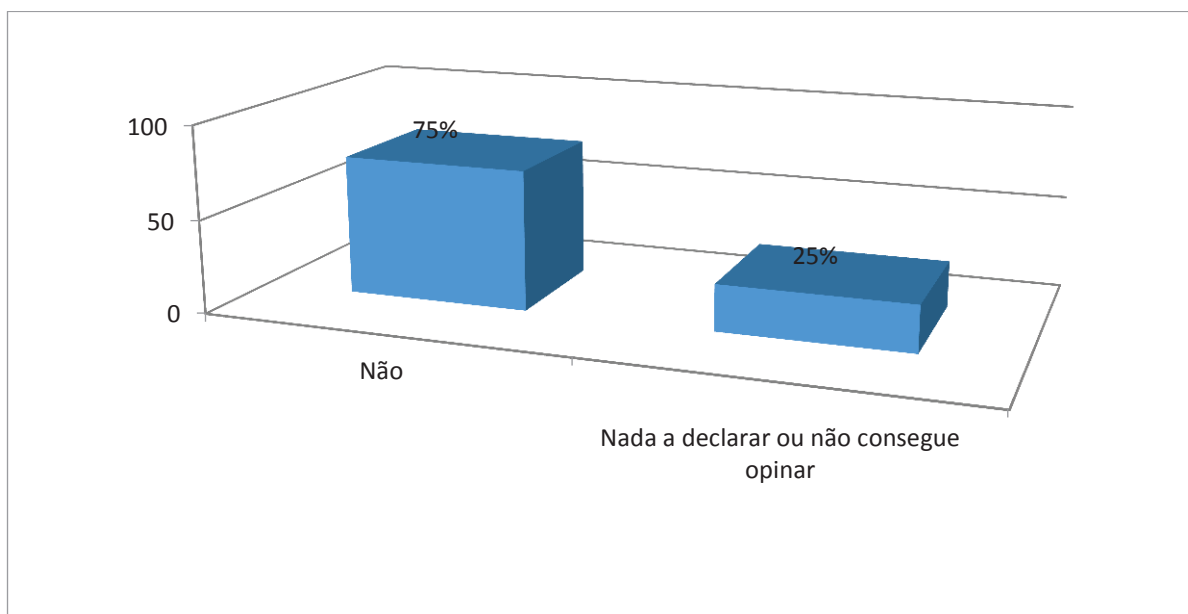
Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Assim, o autor é um dos que consideram os conceitos de gestão e administração como sinônimos. Destaca que o termo é mais abrangente do que considera o senso comum, pois abarca não somente as atividades administrativas da escola, mas também aquelas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Nesse sentido, ressalta que a gestão da escola é marcada por relações de poder presentes no sistema educacional e pela regulação do Estado e da sociedade. A gestão escolar tem um papel articulador entre o que é proposto por diretrizes e políticas educacionais e o que se efetiva no cotidiano escolar.

O que Paro (2005) traz não é impossível, pois facilita, inclusive, a ação cotidiana para a verdadeira autonomia. Os documentos orientadores do processo de gestão das instituições escolares afirmam a importância da responsabilidade compartilhada entre o grupo diretivo, os professores e os demais servidores da instituição escolar, nas orientações específicas para a gestão e organização do trabalho pedagógico. Nas ETI fica evidenciada a importância do papel de destaque dado à função de diretor.

Nesta investigação realizada no CEPIE, também foram apontados, pelos professores, aspectos negativos relativos ao modelo de gestão, que serão expostos no gráfico 25, a seguir:

Gráfico 25 - Aspectos negativos no modelo de gestão - Visão dos professores



Fonte: Questionário/2017.

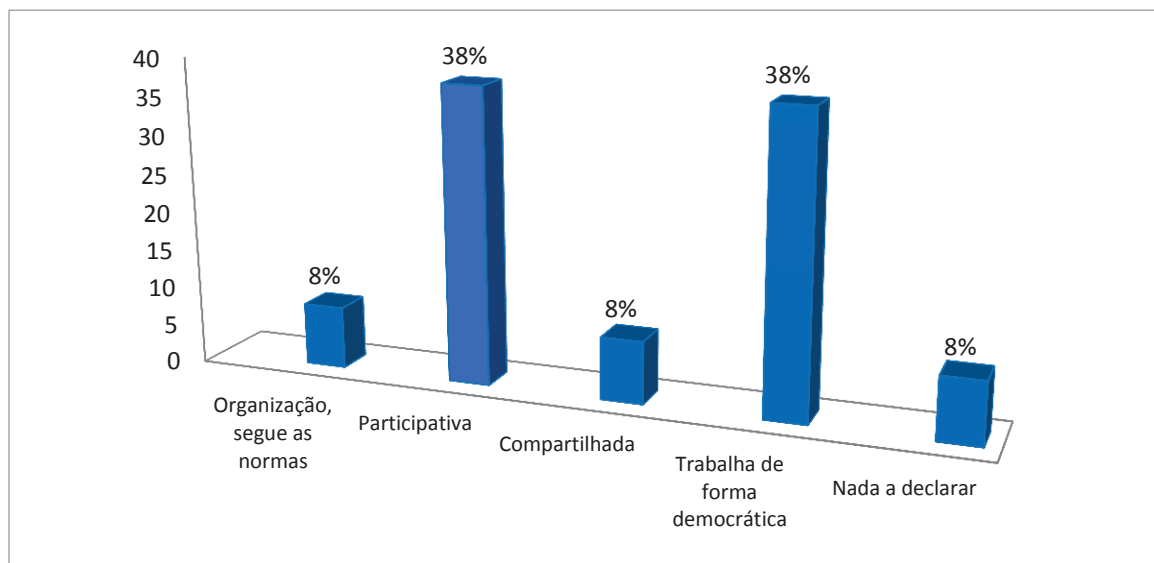
Mesmo sendo indagados sobre os aspectos negativos da gestão do CEPIE, 75% dos professores apontaram-na como uma gestão positiva; e 25% não têm nada a declarar quanto à gestão. Esse silenciamento pode indicar a omissão de crítica à gestão por se tratar do tipo de vínculo com o CEPIE, geralmente sob a forma de contrato temporário de trabalho. Profissionais com esse tipo de vínculo estão ligados aos compromissos político-partidários, fazendo parte de um quadro transitório de funcionários, que, muitas vezes, precisam omitir o seu ponto de vista.

Novamente, em conformidade com Paro (2010, p. 84), a função da escola é a de efetivar, de forma adequada, “um papel consciente de socialização da cultura”, bem como contribuir “[...] para a democratização da sociedade”, que implica em uma construção participativa da cidadania, de modo que esteja em concordância com as atribuições educacionais e seu papel social.

Essa democratização precisa ser revelada no posicionamento de cada pessoa em benefício da educação de qualidade na perspectiva da educação integral. A falta de pontos negativos é, de fato, uma ação negativa. Essa representação da realidade do CEPIE não contribui em nada para qualificar o trabalho desenvolvido pela gestão para transformar a realidade e, se necessário, modificar suas práticas.

No tocante ao tipo de gestão adotada na ETI, os professores manifestaram opiniões sobre o CEPIE, que estão expostas no gráfico 26, a seguir:

Gráfico 26 - Tipo de gestão adotada na ETI - Visão dos professores



Fonte: Questionário/2017.

Esses dados revelam aspectos da gestão da instituição que devem ser mantidos, visto que 38% dos professores consideram a gestão participativa e outros 38% também dizem que há organização e segue as normas. Quanto aos demais respondentes, 8% apontaram gestão compartilhada e, igualmente, 8% não tinham nada a declarar.

Apesar de os professores demonstrarem um maior percentual em gestão democrática e participativa, as análises gerais dos questionários com os respondentes, contraditoriamente, demonstram que o CEPIE tem ainda um modelo de gestão pouco democrática. Sendo assim, necessita de um novo posicionamento para a mudança das práticas dentro dessa instituição escolar.

Para Neto (2012), o eixo fundante da gestão democrática é a efetivação da educação como direito social e a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada. Os principais mecanismos que o autor aponta como viabilizadores da gestão democrática são autonomia administrativa e pedagógica, descentralização e trabalho coletivo.

O silenciamento em algumas questões dos respondentes diz muito de uma lógica de atuação político-pedagógica. Algumas interpretações possíveis configuram a hipótese de que a gestão pode ter ação pouco democrática e participativa no espaço escolar.

Nesse viés, mantém-se a crença na importância da educação no processo econômico-produtivo, com outro significado/sentido. Isso porque, de acordo com Freitas (2003), o compasso acelerado da escola serviria para maximizar a produção de humanos/mercadorias, com habilidades básicas e potenciais para adquirir competências úteis, conforme a classe

social, para que fossem preparados a se adequarem rapidamente ao ritmo requerido pelo capital.

É importante ressaltar que a gestão democrática da educação, na CF/1988, aparece apenas em seu Título VII, Capítulo III, Seção I, conforme se pode ver a seguir no artigo 206, o qual afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Para tanto, os princípios que regem a gestão da ETI necessita da ação de todos na prática de uma gestão democrática participativa, pois é necessário compreender e lutar por uma escola pública no plano legal e real, como um patrimônio a ser socializado e assegurado para o acesso e permanência de todos. E isso não deve ser diferente na escola-campo CEPIE.

Destarte, os dados apresentados revelam as categorias e subcategorias que foram elencadas a partir da pesquisa documental, levando em conta o PPP do CEPIE, a observação participante na escola-campo e, ainda, as contribuições dos sujeitos respondentes do questionário aplicado. Esse estudo de caso do CEPIE desvelou questões significativas que serão socializadas nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objeto a educação integral em uma escola pública de tempo integral no ensino médio em Goiás. Para analisar a educação integral do Centro de Ensino em Período Integral Esperança (CEPIE) e as (im)possibilidades da implantação da educação em tempo integral, na modalidade estudo de caso, foram utilizadas a observação participante e a aplicação de questionários ao diretor e vice-diretora (gestores), coordenadores, professores e alunos.

Como método de investigação, adotou-se o materialismo histórico dialético que se fundamenta nas teorias políticas de Karl Marx. De acordo com Menezes Júnior e Brzezinski, Marx e Engels (2014, p. 533) “estabeleceram bases metodológicas e epistemológicas para nortear seus estudos da história e interpretar a realidade social, utilizando a dialética como método”.

As análises dos dados empíricos, com base no referencial teórico construído ao longo desta tese, constam, sobretudo, no quarto capítulo, devido às concepções de educação integral e a implantação e implementação da escola de ensino médio em tempo integral.

Durante o percurso, foi importante o objeto de estudo circundado pela historicidade, pois, para essa política de implementação de escolas de tempo integral, ficou evidenciado que o governo e a Seduce propõem as mudanças e somente depois verificam se as condições estruturais e pedagógicas são adequadas para efetivá-las.

As possibilidades de avanço existem, mas as transformações aliadas às exigências da sociedade modifica a intenção inicial em uma prática a serviço dos resultados para aumento da escolarização, refletindo a realidade da educação no Brasil. As exigências para implementação de uma escola de tempo integral são carregadas de heranças políticas repressoras, pautadas em interesses políticos que não refletem sobre os obstáculos que travam os avanços e desafios presentes na escola pesquisada, o que afeta diretamente a educação pública de Goiás.

As análises realizadas com os sujeitos participantes desta investigação no CEPIE possibilitaram identificar aspectos importantes, pois a escola ainda reproduz modelos preestabelecidos, orientada por um currículo que não expressa os interesses da comunidade, um dos princípios da ETI. Esses modelos buscam camuflar os processos de disputas, os conflitos sociais que transformam certas formas curriculares e certos conhecimentos apropriados como verdadeiros.

Ao analisar os registros feitos pelos alunos do EM do CEPIE, é perceptível que esses sujeitos veem na escola possibilidades para o sucesso no seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que buscam resultados nos vestibulares para garantirem sua subsistência na sociedade de classes. Essa vertente de educação integral encontra-se na perspectiva histórico-cultural, na qual a educação pública, com ampliação de jornada, deve focar os aspectos essenciais da escolarização, o ensino, representando o desejo por uma formação integral para o desenvolvimento humano.

A vivência na escola-campo e os registros feitos pelos professores, diretores, coordenadores e alunos revelaram como alguns elementos interferem na implementação da ETI. Por um lado, têm-se professores e coordenadores sem experiências e/ou formação específica para atuarem na ETI; de outro, alunos que reconhecem bons indicadores, que qualificam a importância do tempo ampliado, conteúdo e professor qualificado e, ainda, a metodologia diversificada, a socialização e o ensino completo.

Os alunos apresentam o que de fato deveria ser a garantia da escola em tempo integral, a educação integral. Mas se evidenciou, durante a observação participante, a necessidade de maior articulação do PPP (2018) do CEPIE com as políticas que orientam a escola pública, laica e de qualidade.

As políticas públicas de ETI vigentes e a adequação do PPP têm o intuito de colaborar para o ambiente escolar e obter maior qualificação do ensino. No entanto, apresentam-se contradições em relação à democratização da educação ao se limitar somente o acesso à instituição educativa, esquecendo-se dos objetivos maiores da escola que são a permanência e a educação de qualidade e não “mais do mesmo”.

A escola de tempo integral não pode ser um local de confinamento de alunos. Se houvesse recursos materiais e humanos suficientes, formação continuada de professores, infraestrutura adequada e uma proposta curricular efetiva, que visassem ampliar o aprendizado dos alunos, as escolas em tempo integral não seriam estigmatizadas.

As condições de implantação da ETI não têm de fato alcançado os índices necessários para uma educação integral do sujeito. O EM, pós-LDB de 1996, passa a ser legalmente uma competência dos Estados e necessita de uma reformulação, seja com relação à ampliação do acesso para cumprir a determinação constitucional quanto à obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, seja quanto ao cumprimento das metas do PNE (2014-2024), que determinam a universalização para essa faixa etária em 85% até 2024.

Ao analisar o tempo no que diz respeito à ampliação da jornada escolar, muitos sujeitos participantes da pesquisa não fizeram uma associação ou reflexão para entender que apenas o tempo não oferece garantia para educação integral do aluno.

Quanto à sua estrutura física, os dados revelaram preocupações gerais dos sujeitos respondentes, mas não foi esse o ponto relevante da pesquisa. O CEPIE foi escolhido pelas condições e por ofertar o EM. De acordo com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, para uma mudança efetiva, fazem-se necessárias políticas públicas com ações integradas e permanentes.

Na subcategoria da gestão democrática, constatou-se uma possibilidade de modificar a lógica de uma escola que possui uma gestão ainda centralizada. Mas, ao contrário do que se esperava, as análises realizadas com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa na escola-campo CEPIE mostraram que a gestão democrática apresenta-se de forma parcial e necessita de avanços.

As análises trazem evidências de que o CEPIE não se configura como uma escola em tempo integral da forma como deveria ser, pois a falta de experiência de profissionais e a indicação dos cargos de direção e vice-direção, uma vez que não houve eleição para os cargos de gestores, caracterizam ausência de um processo democrático.

A pesquisa revelou também que os professores e os coordenadores não participaram de forma efetiva da transição da escola regular para a ETI. Essa transição, sem a devida preparação e formação do entendimento de concepção de ETI, dificulta o fim a que se propõe: uma educação integral e tempo integral, em benefício da educação com qualidade.

Ao analisar as possibilidades da “Educação Integral” do CEPIE e suas implicações, foi possível entender que:

1. O PPP do CEPIE encontra-se desarticulado com a realidade, não correspondendo assim ao perfil necessário para a ETI.
2. Profissionais não efetivos e com pouca experiência possibilitam o aumento de rotatividade, acentuando o aspecto comum às escolas públicas brasileiras.
3. A gestão democrática não se efetiva como propõe a legislação, por apresentar gestores atuando de forma rígida e com pouco diálogo.

Esses pontos apresentados trazem a lógica de precarização do ensino público, pois é a função precípua na formação integral.

O que revelam as análises da pesquisa é que as leis, as verbas e a estrutura física não dão conta de implementar a educação integral se os profissionais envolvidos no fazer pedagógico do CEPIE não forem capazes de “[...] conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores e as formas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas” (PARO, 1988, p. 20).

As políticas públicas que norteiam o CEPIE trazem, em si, interesses que contradizem o pensamento crítico da academia, uma vez que visam atender às políticas de governo mediante seus imediatismos e seu interesse particular, ou seja, um pequeno pleito de pessoas é beneficiado diretamente, esquecendo-se da população como um todo.

A observação realizada e o estudo do documento norteador - PPP do CEPIE - revelaram que a base epistemológica utilizada para a sua elaboração concebem o aluno como aquele que necessita promover competências, uma concepção pragmática individualista e ainda que sua autonomia esteja vinculada a uma atitude disciplinar, de comportamento.

A proximidade entre os professores e os coordenadores do CEPIE reside principalmente na falta de experiência desses trabalhadores, o que significa que ambos não têm conhecimento sobre a função necessária em tomadas de decisão em suas ações, o que contempla a precarização do trabalho que reproduz uma lógica produtivista do neoliberalismo.

A formação omnilateral passa pela escolha de gestores que sejam capazes de tomada de consciência política e pedagógica para favorecer a possibilidade da formação com a qualidade tão almejada pelos alunos.

O CEPIE tem condições de superar o ensino vigente na escola, por meio de um trabalho com o conhecimento escolar que, segundo Paro (1988, p. 4), propicie às futuras gerações uma educação “[...] para a autonomia e a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem”.

Para tanto, são necessárias medidas equalizadoras que reflitam sobre as ações pedagógicas realizadas no CEPIE, para que a ação individual de cada sujeito possa somar, parte a parte, compondo um todo, em benefício dos alunos, que são as centralidades dos processos educativos, principalmente sendo estes sujeitos de direitos da educação integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUCA; Brasília, DF: Inep/MEC, 1989. In: SANT'ANNA, Susan Brodhage; MIZUTA, Celina Midori Murasse. *A instrução pública primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889*. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/117/pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.
- BECKER, H. S. [1963]. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERNADO, E. da S. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: PAULA, Lucília Augusta Lino de; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de (Org.). *Coleção Conselhos Escolares do MEC*. Brasília: MEC, 2015, v. 1, p. 1-18. (No prelo).
- BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da CONAE 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 8, 2014.
- BOCCIA, M. B. *Os papéis assumidos pelos diretores de escola*. Jundiaí: Paco Editorial; Pulsar Edições, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto, 1994.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O público e o privado na educação brasileira. Inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 5, p. 253-276, jan./jun, 2003.
- BORDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Realize, 1994.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.
- BRASIL. *Lei n.º 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.
- _____. *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1971.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. *Decreto n.º 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do arts. 36 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Parecer CNE/CEB n.º 15*, de 1 de jun. 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 16/1999*, aprovado em 5 de outubro de 1999b. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislategnco.shtm>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. *Lei n.º 10.172*, de 23 de julho de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

_____. *Decreto n.º 5.154*, de 27 de janeiro de 2004. Regulamenta o § 2º dos artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

_____. *Lei n.º 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação - Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC, 2007c. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. *Resolução/CD/FNDE n.º 19*, de 15 de maio de 2008. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*: manual passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. *Decreto n.º 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre Programa Mais Educação, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 08/2010*: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n.º 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

_____. *Lei n.º 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

_____. *Projeto de Lei n.º 6.840-A*, de 2013. Destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

_____. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014b.

_____. *Medida Provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

_____. *Portaria n.º 1.145*, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

_____. *Lei n.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

_____. *Censo Escolar 2017*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2017.

_____. *Lei n.º 13.587*, de 2 de janeiro de 2018. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Contribuições apresentadas pela Anped nas audiências públicas sobre as “diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

_____. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília, DF: Inep, 2014.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. pública. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71>>. Acesso em: 8 fev. de 2016.

CAVALIERE, A. M. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, Inep, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.

_____. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Ribeirão Preto: Paidéia, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103863X2010000200012&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2017.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, L.V. (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em aberto*, Brasília, 2009, v. 22, n. 80. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3767533-História-s-da-educacao-integral-ligia-martha-c-da-costa-coelho.html>>. Acesso em: 8 de fev. 2016.

_____. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental*. 2013. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. Brasil: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

COSTA, G. M. Individualidade e o suposto subjetivismo da categoria alienação em Lukács. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). *Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 127-142.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. *Comunic, Saúde, Educ*, v. 5, n. 9, p. 103-16, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, 2002.

DOCUMENTO CONJUNTO FORUMDIR-ANFOPE-CEDES-ANPED. Niterói, RJ: [s.n.], 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/docConjuntoFORUMDIR-ANFOPE-CEDES-ANPED-NOV2002.PDF>>. Acesso em: 5 out. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: Inep, 2007.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília, DF: Inep, 2016.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 out. 2016.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

EDELSTEIN, G. Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, a. 20, n. 2, jul./dez. 2005.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr., 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

FERRETI, C. J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FOGUEL, D. M. C. B. S. (Org.). *Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.

FRANCA S. J. L. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XXI. *Revista de Educação*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereereducare/article/download/660/552>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 1997. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2010.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Florianópolis: COEB, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOIÁS. *Lei n.º 19.687*, de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2017.

GOIÁS. SEE, *Relatório Proeti Síntese - 2007 a 2010*, p. 2. Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em: 9 set. 2018

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, 2009.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e Gestão Escolar. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

KLEIN, L. F. S.J. *Atualidade da pedagogia Jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 39-66.

_____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, t. I, II, III, V, VI, VII, Lisboa e Rio, Livraria Portugália e Civilização Brasileira, 1938-1949.

LIMA, L. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

_____. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011.

_____. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR*, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 347-366, ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914/7477>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

LUCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2010.

_____. *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira e Paulo Nosella. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *Il Capitale*. Roma: Editori Riuniti, 1964.

_____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo fundamental do capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, 2009.

MELLO, G. N. O ensino médio brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo, out. 1998. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2018.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 45, p. 137-152, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30033/19410>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES NETO, B. R. Automação e trabalho: Marx igual a Adam Smith? In: _____. *Século XX e trabalho industrial: taylorismo/fordismo, ohnoísmo e automação em debate*. São Paulo: Xamã, 2003.

MINAS GERAIS. *Cartilha Tempo Integral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

_____. *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012.

_____. *Ofício Circular 144/2012*. Orientações sobre ampliação do PROETI, 2º semestre. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012.

MOLL, J. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, Secad, 2009.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. *Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral*. 2013. O Brasil sem Miséria - Parte II. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/artigo_21.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, v. V, 2000.

MOTA, C. N.; CARARO, M. de F.; COELHO, P. C. A. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. *Comunicações*, Piracicaba, v. 9, n. 2, p. 75-88. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1061/1090>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO. Em defesa do direito à Educação Básica. Em defesa de um Ensino Médio que integre de forma orgânica e consistente Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia. Em defesa de uma formação integrada e integral. 2016.

Observatório do Ensino Médio. Disponível em:

<<https://www.observatorioensinomedio.ufpr.br>>. Acesso em: 16 fev. 2018

NETTO, J. P. *Pequena história da ditadura brasileira: 1964-1985*. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999a.

OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia cidadã*. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/Unesp/Santa Clara Editora, 2005.

PARO, V.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, d. T. R. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1988.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. *Crítica da estrutura da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELLANDA, N. M. C. *Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-105.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 22., Porto Alegre; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., *Anais...* Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, K. dos S. *A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, C. R. de C.; FREITAS, A. M. G. B. O ensino secundário brasileiro em 1930, no contexto da cultura escolar e histórica da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005.

_____. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, 2006.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1997.

RIOS, M. P. G. desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., Zaragoza. *Anais...* Zaragoza: Cadernos ANPAE. v. n. 15, p. 1-15, 2012.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. B. Estado educação e tecnocracia na ditadura civil militar brasileira. *HISTEDBR*, Campinas-SP, n. 40, p. 113-125, dez. 2010.

SANTOS, P. S. M. B. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. *A nova lei da educação. LDB: trajetória e limites*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Sobre o ensino médio*. Entrevista a Carmem Lúcia. Campinas, 23 abr. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/bauru.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS, 6., 2011; FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE PAULÍNIA. 1., 2011, Paulínia-SP. *Anais...* Disponível em: Acesso em: 8 mar. 2018.

SILVA, F. O. da; FERREIRA, J. R.; ARAÚJO, S. M. V. de. *Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades*. Supervisão: Maria da Luz Santos Ramos. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, p. 611-628, set. 2014.

SORDI, M. R. L.de; SOUZA, E. da S. *A avaliação como instância mediadora de qualidade da escola pública*: Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, A. S. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967.

_____. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Educação não é privilégio*. Organizado por Clarice Nunes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEMPORINI, F.; MACHADO, L. R. de S. Políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível? *RBPAAE*, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26422/15411>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática*: novos marcos para a educação de qualidade. In: Retratos da escola: financiamento e gestão, dossiê da Educação Básica, Brasília, v. 3, n. 4, p.163-171, jan. / jun. 2009.

VETORAZZI, N. G. *Escola de tempo integral*: da conversão a participação. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf>. Acesso em: 7 de mar. 2018.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2006. p. 27-42.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, n. 7, p. 79-88, 2002.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pesquisadora: MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS

Local: Centro de Educação de Período Integral Esperança – CEPIE

SUJEITOS: diretor (1), Vice-diretora (1), Coordenadores (3), Professores (8) e Alunos (8)

1. Vínculo com a Escola Pública:
2. Tempo de experiência:
3. Como foi sua formação? Você fez algum curso de Especializado em Gestão de Escola em Tempo Integral?
4. Está à frente das funções da Gestão Escolar a quanto tempo? E como ingressou na direção?
5. Já Exerceu a Gestão Escolar em alguma outra Instituição? Se sim, por quanto tempo? Fale um pouco de sua experiência:
6. Quais são as características de sua Gestão? Pode me oferecer o plano de trabalho apresentado durante o processo eleitoral de sua escolha?
7. Por gentileza, relate as principais dificuldades enfrentadas no processo de Gestão desta Escola em período Integral?
8. Quais as atividades que mais demandam atenção de um gestor de escola em período integral?
9. Como é elaborado o Projeto Pedagógico da Escola? Quais suas características fundamentais para consolidação de uma gestão compartilhada? Posso ter uma cópia do PPP?
10. descreva, por favor, como ocorreu o processo de transição da escola de ensino escolar para unidade de tempo integral. A escola foi consultada previamente se desejava se transformar em tempo integral
11. Quais os obstáculos no ensino médio, no que concernem as condições estruturais e de funcionamento desta escola, desde que se tornou em tempo integral?
12. Quais as inovações trazidas para sua escola com essa transição, tanto para a Gestão, quanto para a Coordenação e Professores?
13. O que pode destacar como desvantagens com a nova realidade de sua escola, agora de funcionamento em tempo integral com uma matriz curricular nova?
14. Enquanto gestor, o que entende terem sido as principais vantagens desse processo de mudança para a escola em tempo integral e para a vida?
15. E quanto ao desempenho da avaliação do ensino médio, em sua percepção de gestor, considera que a educação em tempo integral nesta instituição obteve melhoras significativas a partir de sua transição?
16. Que obstáculos existem para o desenvolvimento de uma gestão participativa? Quais desafios devem ser enfrentados?
17. Na sua percepção de gestor da escola, como tem sido a autonomia em relação aos órgãos superiores a SEDUCE e ao Governo de Goiás?
18. Como tem sido a participação dos gestores no planejamento global da SEDUCE?
19. Você considera que com a transição da escola para ensino em tempo integral houve melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos?
20. Qual a sua concepção de educação integral?
21. Quais as principais vantagens do aumento da carga horária e permanência do aluno na escola?
22. Quais obstáculos da escola em relação a estrutura física para o funcionamento desta escola, desde que se tornou de tempo integral?

23. Quais os aspectos positivos foram trazidas para a sua escola e as implicações para a gestão, quanto da coordenação pedagógica?
24. Acha que é o único meio para resolver os problemas educacionais do País?
25. Quanto ao desempenho da avaliação do ensino, em sua percepção de coordenador, considera que a educação em tempo integral obteve melhoras significativas a partir de sua transição?
26. Que barreiras podemos identificar para a formação de uma gestão participativa e quais seriam, no seu ponto de vista, as formas de enfrentá-la?
27. Análise o papel do diretor da escola nesse processo de mudança para escola de tempo integral e sua forma de gestão?
28. Como você avalia a jornada única desta escola em relação aos alunos?
29. O que é escola de tempo integral?
30. Quais os aspectos positivos de uma escola em tempo integral?
31. Descreva alguns pontos negativos de uma escola em tempo integral?
32. Com relação a maior carga horária do período integral em comparação ao ensino regular, na sua opinião, quais práticas podem ser implementadas para aumentar a qualidade do projeto político pedagógico de sua escola?
33. Hoje a educação integral é uma política de educacional adotada nos Estado de Goiás. Qual o seu conceito sobre a educação integral?
34. Além da reformulação curricular definida pela SEduCE, o que é necessário para implantar o projeto de escola de tempo integral?
35. Quais as novas atividades implementadas em sua escola no momento de transição para escola em tempo integral
36. Em sua avaliação, houve mudança no modelo da gestão praticada pelo gestor e coordenadores pedagógicos durante a implantação do Projeto Pedagógico de escola de tempo integral ?
37. Para o processo de ensino e aprendizagem do ensino médio, considera que a escola em tempo integral é viável, dada a realidade social, cultural, econômica e política dos dias atuais?
38. Como professor do Ensino Médio, avalie as principais vantagens desse processo de mudança para escola em tempo integral?
39. Como professor do ensino médio, destaque as dificuldades para implementação de escola em tempo integral?
40. Indique as características que você encontra no modelo de gestão da sua escola com o modelo de escola gestão de escola de tempo integral?

Aparecida de Goiânia, março de 2017.