

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: EM ANÁLISE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL REGULAR

Marciana Silva de Oliveira¹

RESUMO

O trabalho busca discutir a escola de tempo integral regular como proveniente das novas políticas para o ensino médio, considerando sua expansão no estado do Ceará. A investigação ocorreu a partir do contato com a EEMTI Padre Saraiva Leão, durante as atividades práticas do Estágio Supervisionado como graduanda do curso de Licenciatura em Sociologia. Utilizando como recurso metodológico a observação participante, a coleta de dados, a revisão bibliográfica e as entrevistas individuais, procurou-se ao longo deste artigo traçar as perspectivas assumidas pela escola de tempo integral, no que concerne a sua função política, social, econômica e cultural. Assim como apontar que dimensões a ampliação do tempo escolar ocupa considerando seu caráter institucional e a condição dos jovens que chegam ao ensino médio. Os resultados, ainda que parciais, apontam a escola de tempo integral como produto da globalização que exige uma nova postura da escola pública e da educação média, simultaneamente, modificada pela forma como os agentes escolares, sobretudo, os jovens, usufruem do tempo e do espaço escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Escola, Tempo Integral.

PUBLIC POLICIES FOR MIDDLE SCHOOL: IN ANALYSIS OF SCHOOL OF REGULAR INTEGRAL TIME

ABSTRACT

The paper seeks to discuss the regular full-time school as coming from the new policies for secondary education, considering its expansion in the state of Ceará. The investigation took place from the contact with the EEMTI Priest Saraiva Leão, during the practical activities of the Supervised Internship as a graduate student of the degree in Sociology. Using as a methodological resource participant observation, data collection, bibliographical review and individual interviews, throughout this article we sought to outline the perspectives assumed by the full-time school, regarding its political, social, economic and cultural. As well as pointing out what dimensions the length of school time occupies considering its institutional character and the condition of young people who reach high school. The results, even if partial, point to a full-time school as a product of globalization, which requires a new attitude of the public school and middle school, simultaneously modified by the way in which school agents, especially young people, enjoy time and school space.

Key words: Public Policies, School, Integral Time.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Introdução

Para Krawczyk (2014), o sistema educacional é uma construção histórica construída no tempo, mas também desconstruída, renovada, ao menos pautada, maquiada em cada tempo. No contexto da globalização, a escola, enquanto instituição social, refletiu as novas configurações da sociedade, passando por mudanças estruturais no tocante às suas funções sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Em meio a essa conjuntura histórica, se consolida, na década de 1980, as primeiras escolas em tempo integral.

No Ceará, nos últimos 10 anos vem se destacando a ampliação das escolas de ensino médio integral com a projeção de dois projetos: a escola de ensino profissional e o Juventude em Tempo Integral, o que elevou significativamente o número de escolas de educação média neste modelo, sendo que das 722 escolas estaduais hoje, 230 são em tempo integral. Deste total, 111 são de ensino regular, e 119 são de ensino profissionalizante.² A crescente ampliação da jornada escolar no ensino médio, nos impele a pensar nas motivações para a construção de políticas de alargamento do tempo na escola, especialmente quando direcionamos nosso olhar para as escolas de ensino médio de tempo integral regular. Nos discursos oficiais e na fundamentação política destas escolas a inclusão social dos jovens aparece como motivação principal, contudo no tocante às escolas de tempo integral regular nos perguntamos: de que forma a ampliação do tempo pode contribuir para a inserção dos jovens à sociedade? Partindo deste pressuposto, o trabalho se propõe a analisar como estudo de caso a escola Padre Saraiva Leão, localizada na cidade de Redenção, no interior do Ceará.

Para Minayo (1994), o objeto das ciências sociais é histórico, possui consciência histórica, estabelece identidade entre sujeito e objeto, é intrínseca e extrinsecamente ideológico, e essencialmente qualitativo. Tomando a escola de tempo integral como estudo de caso, sob uma análise sociológica, convém situar sua condição histórica, os significados inerentes a sua construção política e pedagógica, e a sua representatividade para os atores escolares e para a sociedade capitalista global. A experiência como

² Fonte: <http://www.ceara.gov.br/2018/02/28/salto-na-educacao-uma-em-cada-tres-escolas-do-ceara-e-de-tempo-integral/> (Acesso em 17 de abril de 2018) - Atualização do número de EEEPs: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 (Acesso em 17 de abril de 2018)

estagiária na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, durante o ano de 2017 e primeiro semestre de 2018, forneceu as primeiras bases para a construção deste trabalho. Para Minayo (1994), por meio da observação participante podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Assim, sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida no uso de técnicas qualitativas como a observação do cotidiano escolar, na análise documental do projeto político pedagógico da escola, na entrevista individual no modo semiestruturada, na fundamentação teórica com base em atores estudiosos da sociologia da educação e da escola de tempo integral como Cavaliere (2002, 2007), Arroyo (1988, 2009, 2010, 2014), Gadotti (2009), Dayrell (2003, 2007), Krawczyk (2014), Bourdieu (2007), Charlot (2007, 2014), entre outros.

A escola é o momento de preparação dos indivíduos para etapas posteriores da vida. Este trabalho busca suscitar o papel da escola de tempo integral enquanto política pública, bem como seu significado para os atores juvenis e para a sociedade capitalista global. Partindo de uma perspectiva macro, procura-se situar as novas políticas de educação média em tempo integral no estado do Ceará como parte de um projeto global de universalização do ensino, o qual é consolidado nos grandes centros urbanos e difundido nas pequenas cidades do interior, como em Redenção, cidade que abriga duas escolas de tempo integral, uma profissionalizante e outra regular. A partir da análise de caso da escola Padre Saraiva Leão, busca-se refletir sobre a escola de tempo integral, considerando os aspectos fundantes de suas propostas políticas e pedagógicas e os sujeitos escolares.

Políticas públicas em educação: uma reflexão acerca da escola de tempo integral

A educação se caracteriza como um fator importante para a organização, desenvolvimento e continuidade de uma sociedade, por este motivo não pode ser compreendida desvinculada dos seus processos político, econômico, social e cultural. Conforme afirma Arroyo (1988), uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico.

No Brasil, as primeiras propostas de ensino integral foram pensadas por Anísio Teixeira³ ainda na década de 1950 e retomadas³ na década de 1980, sob a idealização de

³Anísio Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi jurista, diretor-geral de instrução do governo da Bahia, presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Signatário

Darcy Ribeiro⁴, que culminou na implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Na mesma época em que eclodia e se difundia um novo projeto político e econômico global, capaz de modificar os aspectos estruturantes da educação pública no Brasil.

A globalização, enquanto processo histórico, modificou dimensões estruturantes da sociedade brasileira, entre elas, a própria organização do tempo. Segundo Arroyo (2009), no contexto da modernidade o tempo não pode ser desperdiçado, é produção de riqueza, deve ser controlado e explorado ao máximo. À escola, enquanto organização social, coube se adaptar à nova cultura do tempo, se consolidando como uma estratégia educacional que submete a infância e a adolescência às rígidas vivências de tempos institucionalizados. Nesta perspectiva, a escola é institucionalizada como espaço para a regulamentação social do tempo (ARROYO, 2009).

É neste contexto, que situamos a escola de tempo integral de ensino médio enquanto política que se adequa à nova cultura do tempo, de modo a proporcionar aos alunos, profissionais e pais uma nova experiência educativa. No Brasil, ao longo do século XX, diversas propostas de escola de tempo integral para o ensino médio foram difundidas em todo o território nacional, especialmente, após a determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que em seu artigo 34, inciso 2, prevê a ampliação progressiva do ensino fundamental para a modalidade em tempo integral. Deste modo, no ensino médio, as propostas de escolas de tempo integral se fundamentam a partir do pressuposto da universalização do ensino, que demandou novas políticas para a educação média, capazes de acompanhar a experiência educativa, integral e universalizada, teoricamente iniciada no nível fundamental.

Segundo Arroyo (2009), a produção do tempo escolar e a produção dos tempos de vida são inseparáveis. Sempre que os significados sociais e culturais da infância e da adolescência são relocados, os tempos da escola são chamados a serem refletidos. Quando nos deparamos com a condição juvenil, sobretudo dos jovens pobres, situamos a escola diante de um novo problema: desconstruir todo pessimismo inerente à condição juvenil

do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Fonte: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/anisio_teixeira. Acesso em 17 de abril de 2018

⁴Darcy Ribeiro (Montes Claros, 26 de outubro de 1922 – Brasília, 17 de fevereiro de 1997) foi um antropólogo, Ministro da Educação em 1962, ministro-chefe da Casa Civil (1963), vice-governador do Rio de Janeiro em 1982, secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação, e senador da República de 1991 até sua morte, em 1997. Fonte: <http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12> . Acesso em 17 de abril de 2018

pobre hoje no Brasil. Para Dayrell (2003), há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser, negando o presente vivido. Não obstante, os jovens do ensino médio são provenientes de situações econômicas, culturais e sociais distintas, possuem identidades racial, étnica, religiosa e de gênero diversas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), reconhecendo a diversidade dos jovens que chegam à escola, propõem:

(...) a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Art. 14, XI).

Assim, a escola de tempo integral se materializa como uma política que visa uma nova identidade para o ensino médio, pautada, sobretudo, na condição juvenil na contemporaneidade e sua diversidade. No Ceará, por meio do governo do Estado, foram implementados dois programas de ampliação das escolas de tempo integral de ensino médio: as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e o Juventude em Tempo Integral, programa que ampliou a jornada escolar das escolas de ensino regular.

A implementação das escolas de educação profissional se iniciou no ano de 2008, sob um projeto piloto que contemplou 25 (EEEP), em 20 municípios, com a oferta de quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, concomitantes ao ensino médio. Atualmente, o estado conta com 119 escolas profissionalizantes, somando no início do ano de 2018 um total de, aproximadamente, 52.571 matrículas, o que representa um percentual de 12% do total dos estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino.⁵ Entre os critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para a escolha dos municípios sedes das EEEPs, se destacam a localização em áreas de vulnerabilidade social e apresentação de indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-los.

A ampliação do tempo integral nas escolas de ensino médio no Ceará, faz parte de uma das ações na área educacional do plano de governo 2015-2018, do então candidato Camilo Santana, intitulado 7 Ceará, que traz como principal objetivo “a defesa do

⁵Fonte: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em 17 de abril de 2018.

público, da igualdade, da liberdade e dos investimentos nas capacidades humanas”⁶. No entanto, conforme Arroyo (2014), os princípios são construções políticas, não neutros, impostos em embates políticos, nesta perspectiva, perpassam por ideologias e objetivos que vão além dos discursos de justiça e igualdade social que fundamentam as políticas públicas.

No ano de 2016, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) iniciou o processo de implantação do projeto piloto em 26 escolas estaduais de ensino integral regular, por meio do programa “Juventude em Tempo Integral”. A escolha das escolas para receberem o projeto piloto foi baseada nos seguintes critérios: 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; menos de 60% de ocupação das vagas; implementação em municípios com pelo menos duas escolas estaduais, sendo priorizadas as escolas que obedeciam às seguintes condições: escola por região (Crede/Sefor); condições de infraestrutura para iniciar em 2016; baixo índice de aprovação⁷.

Segundo Cavaliere (2007), predomina sobre a escola de tempo integral uma visão de cunho assistencialista, que vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados economicamente, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. No entanto, para Gadotti (2009), a função da instituição escolar estaria para além da substituição da família, estando atrelada à integração dos componentes da educação formal, não formal e informal, que perpassa os valores e aprendizados apreendidos na socialização do estudante com a família e seu entorno social: cidade, bairro, praças.

Contrapondo a visão integral e integradora de educação pensada por Gadotti (2009), os discursos oficiais de profissionais da educação e autoridades vislumbram a escola de tempo integral como protetora da infância e da juventude, do contato com a violência e do crime presentes nos demais espaços de socialização dos jovens. Camilo Santana, governador do estado de Ceará, no discurso de comemoração de 10 anos de escolas profissionalizantes, frisou que “Nós estamos pagando um preço muito caro por não ter protegido e cuidado de nossos jovens”⁸, apontando ainda educação como “o caminho para uma sociedade mais igualitária e de paz”. Nesta perspectiva, segundo

⁶Fonte: <http://www.gabgov.ce.gov.br/os-7-cearas/>. Acesso em 17 de abril de 2018.

⁷Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regular-es-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 17 de abril de 2018.

⁸Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/03/criacao-das-eeeps-faz-10-anos-e-projeto-deve-ser-ampliado.html> . (Acesso em 14 de abril de 2018)

Cavaliere (2007), predomina uma visão da escola de tempo integral como uma espécie de instituição de prevenção ao crime, em que estar na escola é sempre melhor do que estar na rua.

Segundo o Plano de governo os “7 Cearás”, a ampliação do tempo integral às escolas de ensino médio tem por objetivo assegurar a todos cidadãos uma educação inclusiva e de qualidade. Sob este aspecto, a escola de tempo integral se consolida como uma política social destinada aos indivíduos historicamente excluídos dos bens culturais, das instituições, dos espaços públicos e dos direitos sociais. Para Arroyo (2010), “as políticas e projetos são pensados como solução, como oportunidades oferecidas; como pontes, ao menos como passarelas ou pinguelas para esses percursos de passagem”. Sendo assim, a escola de ensino médio pode ser compreendida como o rito de passagem do jovem às escolhas futuras e à sua inserção na sociedade (p.1390).

Para Boneti (2009), o saber aprendido na escola se constitui sempre, durante todas as fases históricas da sociedade, como um importante fator de inserção social, seja por meios da produção, seja na dinâmica de sua própria elaboração. No contexto da modernidade, o trabalho é posto como um principal meio de inserção social. Nesta perspectiva, Krawczyk (2014) ressalta que o modelo atual de organização do trabalho trouxe mudanças importantes nos requisitos de qualificação dos trabalhadores, modificando, assim, o perfil de conhecimentos necessários ao exercício de funções técnicas, cabendo à escola, sobretudo de ensino médio, injetar nos jovens as novas habilidades necessárias à sua formação.

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) estrutura o projeto político pedagógico das escolas de tempo integral regular sob o pressuposto que “Deve-se ter ciência que não basta simplesmente aumentar o tempo escolar, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais.”⁹, elencando como princípios a aprendizagem cooperativa, a desmassificação do ensino, os itinerários formativos diversificados e o protagonismo estudantil.

Para Durkheim (2011), o indivíduo e os seus interesses não são o único ou principal objetivo da educação, são o meio pelo qual a sociedade renova eternamente as condições da sua própria existência. Neste sentido, considerando a nova organização social do trabalho na modernidade, podemos vincular a proposta pedagógica das escolas

⁹Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regular-es-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino> (Acesso em 17 de abril de 2018)

de tempo integral regular a uma dimensão econômica que requer trabalhadores dotados não apenas de habilidades técnicas, mas, sobretudo, de capacidade crítica, reflexiva e de liderança. Sob outra perspectiva, Gadotti (2009) ressalta que não basta matricular e incluir os pobres na escola, é preciso matricular junto com eles a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais”. Se faz necessário considerar a diversidade dos jovens, seu poder reflexivo e suas particularidades culturais. Nesta concepção, as propostas pedagógicas destas escolas se justificam pela centralidade atribuída aos atores escolares. Assim sendo, uma análise da escola de tempo integral passa pela significação do tempo posta pelos agentes da comunidade escolar e pela interação de forças mais amplas, advindas da organização social vigente.

Tempo de escola, tempo de juventude: discussão acerca do alargamento do tempo na escola

No contexto da modernidade, o tempo se constitui como um fator primordial na organização da sociedade, na constituição das relações humanas e na estruturação das instituições sociais, visto sua dimensão social e cultural advindas das relações de produção e de trabalho próprias do capitalismo global. O tempo na escola, sob esta perspectiva, é institucionalizado segundo uma construção histórica, na qual predomina múltiplos e contraditórios interesses (ARROYO, 2009). Neste sentido, a ampliação da jornada escolar está atrelada a uma concepção histórica advinda da era moderna, a nova dinâmica das sociedades urbanas, a busca por resultados mais satisfatórios devido a maior exposição dos estudantes ao espaço escolar, e a uma nova concepção de educação, sobretudo, do ensino médio.

Segundo Krawczyk (2014), vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões das relações de poder, mudanças na maneira de produzir, nas relações de trabalho, na sociabilidade e na vida cotidiana. A ampliação do tempo na escola, sob esta ótica, constitui um fator intrinsecamente relacionado à nova organização social do tempo e no espaço. A escola seria o espaço institucionalizado que submete os indivíduos a uma dimensão temporal própria da sociedade global, porém, submersa em divergentes significados.

Segundo Foucault (1987), o tempo pedagógico possui caráter disciplinar, se configurando como objeto de controle social dos indivíduos no espaço escolar. Nesta perspectiva, o tempo na escola age como um fenômeno disciplinador dos alunos, os orientando a finalidades específicas e a vivências de uma nova economia do tempo.

Para Marx (2008), conforme o progresso de uma sociedade, o trabalhador se torna cada vez mais dependente do trabalho e abdica de sua própria liberdade, de seu tempo, e de sua capacidade reflexiva. O tempo na escola se justifica, portanto, por possibilitar ao estudante a experimentação de uma lógica temporal própria do mercado de trabalho, sendo caracterizado, segundo Arroyo (1988), como o tempo de espera à sua absorção a esse mercado, ou ainda, conforme Thompson (apud ARROYO, 2009, p. 203), a escola agiria como uma instituição externa à fábrica, cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de economia do tempo.

No entanto, como bem afirma Arroyo (2009), o mundo é mais do que um mercado onde devemos aprender a sobreviver, é mundo de cultura, de valores, de representações coletivas, de normas, de modelos, de homem e de mulher, de criança, de jovem ou de adulto. Nesta perspectiva, um estudo sobre o tempo compreende outras dimensões da vida humana e da organização em sociedade. Para Bourdieu (2007), o capital cultural, em seu estado fundamental, está ligado à sua incorporação e assimilação, sendo o tempo o elemento primordial deste processo. No entanto, quando o tempo escolar é prolongado com a única finalidade de escolarização, contribui para o surgimento de excluídos potenciais e para reprodução das desigualdades escolares. Dewey (2011) salienta que educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve. A escola, na perspectiva do autor, é concebida como uma microssociedade, onde as experiências não se limitam a preparar os indivíduos para etapas futuras, são antes, o meio social que propicia aprendizados para a vida pública ou privada.

Para Gadotti (2009), uma educação de qualidade, agrega tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Neste sentido, o tempo é primordial a melhoria a prática educacional das escolas públicas. Segundo Cavaliere (2007), passar mais tempo na escola proporciona ao aluno uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas, garantindo, ainda, melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação dos indivíduos. A ampliação da jornada escolar está atrelada, portanto, a uma nova concepção da escola, enquanto local que possibilita uma experiência educativa voltada para o desenvolvimento das capacidades técnicas e, sobretudo, humanas nos estudantes.

No entanto, os indivíduos possuem formas próprias de usufruir do seu tempo e do seu espaço. O jovem, na concepção de Dayrell (2007), valoriza o tempo presente, contudo

o encara de forma diferenciada de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade, já nos espaços de sociabilidade enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. A escola de tempo integral se configura, segundo esta concepção, como o meio social que possibilita ao jovem vivenciar o tempo de uma maneira institucionalmente regulada e ao mesmo tempo livre, de modo a transformar a escola em um espaço sociocultural.

Para Dayrell (1996), a escola como espaço sociocultural, é entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Quando o jovem chega à escola, ele traz consigo suas vivências, suas histórias de vida, sua cultura, seu modo de ser e agir, as inseguranças, conflitos e aspirações próprias da sua idade, suas projeções futuras, seus medos e incertezas do que estar por vir. Assim sendo, a escola deixa de ser um espaço neutro regulada por um tempo institucional e passa a ser um espaço de expressão das experiências juvenis, simultaneamente, o tempo assume um caráter cultural marcado pelas experiências juvenis.

Nesta percepção, o tempo escolar é entendido como uma construção social, significado a partir da interação entre indivíduos, tempo e espaço. O modo como o tempo é usufruído é que dá sentido ao espaço escolar, sobretudo, quando centramos nosso olhar para jovens no ensino médio. No próximo tópico, nos deteremos a analisar como esse tempo escolar é usufruído nas escolas de ensino médio integral regular, a partir da análise de caso da escola Padre Saraiva Leão.

Juventude em tempo integral: estudo de caso da EEMTI Padre Saraiva Leão

As primeiras propostas de escolas em tempo integral, como vimos, foram implementadas em grandes centros urbanos. Na atualidade, este projeto tem se expandido de forma frequente nas cidades do interior, como parte de um projeto de ensino global e universal.

A escola Padre Saraiva Leão, localizada em Redenção, interior do Ceará, foi umas das 26 escolas contempladas no ano de 2016 com o projeto piloto “Juventude em tempo integral” de expansão do tempo integral às escolas de ensino médio regular. A partir de

então, passou a ofertar o ensino em tempo integral, inicialmente para as primeiras séries do ensino médio e, em 2018, todas as séries foram contempladas.

Para Silva (2006), a escola como uma instituição possui uma cultura própria, sendo que os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores, os discursos e as linguagens, as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas. Deste modo, uma análise da escola de tempo integral compreende diversos aspectos de sua cultura.

Começamos, pois, por perguntar: quem são estes jovens que chegam à escola? A escola Padre Saraiva Leão, em seu Projeto Político Pedagógico- PPP (2017), declara que praticamente 95% dos discentes são de comunidades rurais, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade, na sua maioria filhos de agricultores que complementam suas rendas com ajuda do Bolsa Família.

Conforme Dayrell (2003), ao nascer os jovens são inseridos em uma sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim sendo, o jovem que chega ao ensino médio está inserido dentro de panoramas sociais, políticos, econômicos e sociais maiores, que muitas das vezes acabam por definir suas escolhas pessoais. Voltando nosso olhar para a escola Padre Saraiva Leão, podemos observar que ela está inserida em meio a uma diversidade juvenil intensa e complexa, marcada, sobretudo, pela pobreza e vulnerabilidade social. São jovens de diversas etnias, raças, cores, gêneros. Por este motivo, a representatividade da escola, assim como o tempo escolar, são usufruídos de formas diferentes por cada jovem, considerando a sua diversidade, bem como a sua origem social e cultural.

Em conversa com dois alunos da escola, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, podemos perceber que cada um tem uma forma própria de vivenciar o tempo na escola, possuem aptidões, costumes, habilidades e histórias de vida diferentes. Para efeitos de nomeação, chamaremos aqui os jovens por Vitor e Alice, ambos cursam o 3º ano do ensino médio. Vitor tem 18 anos, mora na zona rural, em um distrito localizado na região serrana do município, e vive com os pais. Alice tem 17 anos, mora também na zona rural junto com o namorado. Os alunos entrevistados possuem características e personalidades próprias e uma maneira particular de usufruir do tempo na escola.

Quando perguntados suas opiniões sobre a escola de tempo integral, Vitor demonstra entusiasmo e relata como diferencial da escola a “própria carga horária” com “maior tempo destinado ao aprender”. Alice, por sua vez, relata que é “bem mais puxado”,

“bem mais cansativo”, “pouco tempo em casa”. Ambos os jovens passam o dia na escola, sendo que à noite ainda se dedicam a um curso profissionalizante realizado na própria escola. A diferença entre eles é que Vitor conta com o auxílio da mãe para cuidar de sua roupa e refeições, e possui transporte próprio para se locomover, enquanto que Alice tem que acordar mais cedo para organizar a casa antes de ir para a aula, além de ter que esperar transporte público para chegar em casa após o fim do expediente escolar, às 22h. “Era para eu chegar [em casa] às 17h, mas como eu faço o curso só chego depois das 22h” (Alice, aluna 3º ano). Alice se mostra cansada e pouco motivada com a escola, uma vez que sua rotina como dona de casa é bem mais cansativa do que a do jovem do sexo masculino. Neste trabalho aparecem poucas falas da aluna, uma vez que suas respostas foram simplistas, contudo, agrega ênfase ao cansaço de sua rotina diária: “queria um lugar que pudesse dormir na hora do almoço”, “aí não dormia na aula” (Alice, aluna 3º ano). A partir da fala da aluna, destacamos a limitação do espaço físico da Padre Saraiva Leão para seu funcionamento em tempo integral, uma vez que os jovens relatam sentir falta de um espaço para lazer e descanso entre as aulas.

Do ponto de vista pedagógico, a escola se estrutura sob as premissas do programa “Juventude em Tempo Integral”, que estabelece como uma das dimensões fundantes da prática educativa do tempo integral regular a concepção da escola como uma Comunidade de Aprendizagem. Para Gadotti (2009), transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem implica em uma importante mudança nas relações de poder na escola. As observações diárias das relações sociais entre os agentes sociais permitiram perceber a aproximação afetiva existente entre funcionários, alunos e professores.

“Posso dizer que a gente já virou uma segunda família, a gente aprendeu a respeitar e até gostar das diferenças dos outros, 3 anos juntos a gente já criou intimidade. Tem coisas aqui, eu sei de muita gente que tem coisas que acontece que não fala para os pais, mas fala para os amigos porque já tem como irmão” (Vitor, Aluno 3º ano)

A relação com os professores, conforme mencionado em conversa com os alunos entrevistados, também ocorre de maneira harmoniosa: “com os professores é a mesma coisa” (Alice, Aluna 3ºano). Contudo, é na proximidade com o diretor de turma¹⁰ que as relações entre professor e aluno criam laços mais afetuosos: “a gente gostava tanto dela

¹⁰ Projeto Professor Diretor de Turma, foi implantado em 2008 pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), inicialmente como projeto piloto nas escolas profissionalizantes do estado. O objetivo do projeto é favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis, buscando assim, promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho. (Fonte: PPP da escola Pe. Saraiva Leão 2017)

[diretora de turma do 1º ano dos alunos entrevistados] que chamava ela de mãe, era a tia Raquel como mãe e a Elisandra como tia, até hoje a gente toma benção à tia Elisandra” (Vitor, aluno 3ºano). O relacionamento com os funcionários, segundo relatado pelos alunos, também é visto de forma positiva. “Na minha opinião pessoal, salvo algumas exceções, tem alguns [funcionários] que a gente fala todo dia e já virou amigo” (Vitor, aluno 3ºano). Os alunos em razão de permanecerem o dia inteiro na escola acabam criando vínculos afetivos com seus profissionais, desde professores ao núcleo gestor.

Para Charlot (2014), a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, não ensina nos mesmos modos que a família e a comunidade, entretanto, a escola deve ser vinculada à comunidade. Segundo a proposta político-pedagógica da escola, deseja-se formar alunos que interfiram na sua comunidade, participando das decisões, buscando soluções, mantendo boa convivência, tendo presentes em suas vidas a religiosidade e os valores morais e éticos.¹¹ Como modo de efetivar sua proposta pedagógica, a escola encarrega-se de oferecer aos seus estudantes itinerários formativos diversificados, por meio de disciplinas eletivas. Sobre isso, relata o interlocutor:

Eu chego geralmente 7h e 7:10h [na escola], que a hora que a gente entra é 7:20h, geralmente a gente tem as primeiras aulas as disciplinas obrigatórias, tipo matemática, filosofia, as disciplinas obrigatórias, quando chega o período da tarde, dia de segunda tem as eletivas, no 6º e 7º horário. (Vitor, aluno do 3ºano).

As eletivas são propostas pela escola, no entanto, a escolha por qual disciplina cursar parte do aluno, que decide segundo a sua afinidade. A escola Padre Saraiva Leão oferece como eletivas as disciplinas de História Local, Mundo do Trabalho, Sociologando, Meio Ambiente e Linguagem Através da Música.

Graças ao projeto do Sociologando, eu assim como outros alunos, tenho certeza, pode perceber que a Sociologia vai muito além de você pegar um texto que foi o pensamento de sociólogo e você pensar que entendeu e lançar eles na prova, não, o intuito da sociologia é você pensar no comportamento social, como as mudanças afetam os indivíduos como pessoa e num grupo, você saber interpretar pensamentos de sociólogos que marcaram época. (Vitor, Aluno 3ºano)

A escola de tempo integral regular tem como base de seu projeto pedagógico o exercício do Protagonismo Estudantil dos jovens. “Tem também os clubes que a escola oferece, que eles visam o aluno ter o protagonismo dele, exercer função por si próprios, mas mesmo os clubes sendo para exercer o protagonismo, ainda tem os professores

¹¹ Projeto Político-Pedagógico da escola Pe. Saraiva Leão (2017)

orientadores de cada clube” (Vitor, Aluno 3ºano). Os clubes são diversificados e oferecem atividades de dança, cinema, artesanato, práticas em laboratórios (informática e ciência) e rádio.

A proposta política pedagógica da escola se assenta sobre a premissa de atender as expectativas do mundo globalizado, requerendo do jovem o desenvolvimento de outras habilidades e capacidades.

Esta sociedade contemporânea que rompeu a barreira do espaço e do tempo requer pessoas criativas, que saibam analisar, julgar e tomar decisões. Que também se comuniquem com clareza, que possam expor suas ideias e ouvir a dos outros com respeito. Que tenham conhecimento do mundo e da sua realidade social, participem de atividades coletivas, partilhando lideranças e tendo postura ética. Desenvolvendo, desse modo, não apenas competências técnicas, mas, sobretudo humanas. (PPP, 2017)

Para Krawczyk (2014), o grande desafio da educação é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população, assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Nesta perspectiva, a escola não deve somente se limitar a transmitir conteúdos, “deve ser um espaço criativo e prazeroso, contemplando e valorizando as diferenças”.¹² Segundo Cavaliere (2002), a aprendizagem acontece por um meio social, o que significa dizer que ela ocorre através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Considerando a escola como o meio social onde as aprendizagens são definidas, vale ressaltar que as experiências vivenciadas pelo jovem do ensino médio, fora e dentro do ambiente escolar, são parte fundamental da sua aprendizagem. Assim, o que se aprende nem sempre está relacionado com as teorias exigidas nos exames de avaliação nacional, incluem outras descobertas capazes de modificar as pretensões futuras do jovem, reveladas graças às vivências socioculturais proporcionadas pela ampliação do tempo escolar.

Enquanto os alunos do tempo normal têm umas 3, 4 aulas de Matemática e Português por semana a gente tem 6, 8 aulas de Português e Matemática, falo isso porque tem mais Português e Matemática, que tem focar no ENEM, focar no SPAECE. A gente tem mais tempo para estudar as matérias, exige mais participação do professor, que ele ajuda mais, já que ele tem mais tempo para explicar. E também tem as outras eletivas que nos permitem mais conhecimento, já que tudo na vida é conhecimento. Vou falar do Sociologando, porque é a que eu mais gosto, eu não faço parte, mas é a que eu mais gosto, porque eu amo sociologia. O Sociologando, quando eu entrei no Saraiva o meu intuito era focar em Matemática e Física, porque eu queria fazer engenharia, aí

¹² Projeto Político Pedagógico da escola Pe. Saraiva Leão (2017)

devido o Sociologando, aulas de Sociologia, de Filosofia, eu vi que não, o que eu mais me identifico não é a matéria exatas, é mais a questão das humanas, Sociologia, Filosofia, essas coisas, porque o Saraiva me fez entender que para você ser alguém na vida você não pode focar só no quanto vai valer seu esforço, mas tem que fazer com o coração. Então não adiantaria de nada eu me formar em Física, me formar em Engenharia, Engenharia Elétrica, alguma coisa, seu eu não tivesse afinidade.” (Vitor – Aluno 3º ano)

Para Krawczyk (2014), a condição do aluno do Ensino Médio é marcada pelas incertezas típicas de sua idade, somadas à transitoriedade do mundo atual, com uma variedade cada vez maior de cenários possíveis para o futuro e, portanto, ausência de qualquer previsibilidade. “Me identifico com Humanas, mas eu amo Computação, *tava* pensando em cursar ou Sociologia ou Filosofia, ou também Designer Gráfico.” (Vitor, Aluno 3ºano). As inquietações e imprevisibilidade de futuro são elementos marcantes nos discursos dos indivíduos, contudo, a inserção no mundo de trabalho aparece como única projeção certa no futuro dos jovens. Quando perguntados sobre a realização do ENEM para uma então aprovação em um curso superior logo respondem: “Esse era meu pensamento, agora eu quero trabalhar” (Alice, Aluna 3º ano). “*Tava* pensando em passar um ano trabalhando, juntar meu dinheiro, para nosso próximo ano continuar trabalhando, mas pagar minha faculdade pela minha conta” (Vitor, Aluno 3ºano).

Segundo Charlot (2014, p.70), nos dias atuais cada vez mais a escola é esquecida como lugar de saber e pensada como caminho para o emprego. Encontra-se esta relação com o saber e com a escola na fala dos pais, nos discursos dos políticos, nos artigos dos jornais, no marketing das escolas particulares e, portanto, não é de se admirar que ela tenha se tornado dominante, também, entre os alunos. O trabalho, neste sentido, pode ser situado, a partir da fala dos entrevistados, como uma necessidade do jovem que sai do ensino médio, seja como forma de somar a renda familiar ou como forma de adquirir independência financeira.

Conforme Cavaliere (2007), a ampliação do tempo na escola faz dela um espaço onde todas as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Sob esta perspectiva, passar mais tempo na escola significa mais do que uma simples ocupação diária, representa uma nova atribuição ao significado de tempo para as juventudes. Perguntamos o que os jovens estariam fazendo caso não estivessem na escola o dia todo, respondem: “Passaria o dia deitado jogando” (Vitor, Aluno 3ºano), “Eu teria que fazer as coisas de casa” (Alice,

Aluna 3º ano). Assim sendo, a permanência do aluno por mais tempo na escola implica na construção de novas experiências e na forma de vivenciar o espaço escolar e o tempo de sua idade juvenil.

Considerações Finais

O trabalho foi construído tendo em vista a escola como uma instituição social, modificada pelas circunstâncias históricas de cada época, e o jovem como um ser social, protagonista de sua história e de seu tempo.

Enquanto instituição social, a escola de tempo integral regular absorve princípios que vão além de sua função social, desencadeando papéis políticos, econômicos e culturais, seja na dinâmica de sua própria construção ou na interação com seus atores escolares. Neste sentido, a ampliação do tempo na escola age em função dos diferentes papéis que a escola de tempo integral ocupa.

Compreendendo o jovem como um ser social, protagonista de sua própria história e de seu tempo, a escola de tempo integral é concebida como o rito de passagem do jovem a aspirações futuras, deste modo, o tempo na escola passa a ser ressignificado segundo as condições, vivências e anseios juvenis. Os jovens entrevistados da escola Padre Saraiva são provenientes de origens sociais próximas e ao mesmo tempo distintas, isso porque, embora provindos da mesma classe social e residam em distritos rurais da cidade de Redenção, são marcados por histórias de vida diferentes, sendo ainda o gênero fator diferencial na forma como percebem o tempo escolar. O tempo integral no ensino médio, portanto, ganha diferentes dimensões se considerada a diversidade e as particularidades de cada jovem aluno.

Neste sentido, a escola de tempo integral regular é concebida como um direito do jovem às políticas voltadas para sua condição na sociedade contemporânea, que sejam espaços de expressão, de participação, de preparação humana e técnica para suas escolhas futuras. Sob esta concepção, situamos ainda a escola de tempo integral como direito dos pais que precisam trabalhar e veem na escola um apoio, direito das minorias que lutam pela concretização de políticas públicas diariamente, direito de quem acredita e defende a educação pública.

Compreendendo a escola de tempo integral regular como um espaço sociocultural, concluímos situando-a como um organismo plural, modificada por uma dimensão histórica e social externa, mas, sobretudo, pelos agentes sociais que compõem o universo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. (2009). **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc. [online]**, 31(113), 1381-1416. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>

_____. Repensar o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) (2014). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. (1988). O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, 3-10.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da; AGUIAR, Márcia Ângela (Org.) (2012). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2018.

BRASIL (2002). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96, art. 34.

CAVALIERE, Ana Maria Villela (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc. [online]**, 23(81), 247-270. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

_____. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc. [online]**, 28(100), 1015-1035. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CHARLOT, Bernard. (2014). A escola e o trabalho dos alunos. IN: **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.) (1996). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG.

_____. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. [online]**, 28(100), 1105-1128. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DAYRELL, Juarez. (2003). O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n.24, 40-52. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DURKHEIM, Émile (2011). **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, Michel. (1987). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.

GADOTTI, Moacir. (2009). **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) (2014). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MARX, Karl (2008). **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) (1994). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (Org.) (2007). **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educ. rev.** [online], n.28, 201-216. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>