



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento de Ciências Sociais

Bacharelado em Ciências Sociais

Neuzitânia da Silva Oliveira

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO
CABO DE SANTO AGOSTINHO, NA PERSPECTIVA
DOS ESTUDANTES**

Recife, Fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Departamento de Ciências Sociais

Bacharelado em Ciências Sociais

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO
CABO DE SANTO AGOSTINHO, NA PERSPECTIVA
DOS ESTUDANTES**

Neuzitânia da Silva Oliveira

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Júlia Figueredo Benzaquen.

Recife, Fevereiro de 2019

Monografia aprovada em ____/_____/2019, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, por todos os membros da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Júlia Figueredo Benzaquen, Orientadora

Nota _____

Prof. Dr. Paulo Afonso Barbosa de Brito

Nota _____

Prof. Dr. João Morais de Sousa

Nota _____

In memória de Abraão, meu eterno companheiro, aos meus filhos Glaucius, Gleidston e Catarina e aos meus amigos Marcus, Maira, Ana Luiza, Risael e Thiago.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sincera e profundamente a Deus por ter me abençoado com perseverança e força, e pessoas maravilhosas, durante toda esta longa jornada;

Aos meus amados filhos Glaucius, Gleidston e Catarina pelo incentivo e por estarem sempre comigo;

A minha queridíssima orientadora professora Júlia Figueredo Benzaquen pelo imenso apreço e dedicação, disponibilidade e paciência para comigo. Mas, não posso deixar de agradecer também ao professor Paulo Afonso Brito pelo enorme carinho e paciência que dedicou a mim e ao professor João Morais por suas contribuições neste trabalho e por, com sua participação na COAA, incentivar não somente a mim, mas também a outros estudantes a concluírem seus cursos;

Agradeço sinceramente a todos os professores com quem estive durante todos estes anos, pois sem eles este trabalho não se realizaria, mas citarei dois em especial, pois, em momentos cruciais, e mesmo não sendo do nosso departamento, eles se dispuseram inteiramente a nos ajudar, são: professora Islanita Cecília e professor Claudio Tadeu;

À todos da Coordenação do curso, hoje representados na pessoa da professora Júlia Figueredo Benzaquen, e em especial a Janaina Melo por toda dedicação e profissionalismo com que sempre nos tratou enquanto estive neste departamento;

À Cibele Rodrigues, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, e minha amiga, por suas contribuições e incentivo neste trabalho;

À todos os colegas, os mais próximos e os mais distantes, os que ficaram e os que passaram, todos com quem tive o prazer de conviver por todos estes anos e com os quais dividi alegrias, tristezas, frustrações e encantamentos;

Às minhas colaboradoras Catarina, Adriele e Kellyane, que me auxiliaram com as entrevistas;

À Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho, na pessoa do Gestor Sr. Emerson Alves de Araújo que viabilizou nossa pesquisa e aos seus alunos que se disponibilizaram com muita gentileza.

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um estudo sobre a Educação Integral de tempo integral, na Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho, localizada no município do Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco, com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes acerca da educação integral em geral e em particular, da escola em que estudam, bem como conhecer como se configuram as práticas em uma escola de tempo integral no cotidiano dos estudantes. Para a concretização do trabalho, foram realizadas pesquisa bibliográfica e de campo, com execução de entrevistas semiestruturadas com estudantes das três séries do ensino médio, na referida escola. Analisadas as entrevistas, constatamos que os estudantes, segundo suas colocações, consideram a escola em que estudam de boa qualidade, levando em conta que a escola é pública e reconhecendo dificuldades como limitações na estrutura física, na manutenção dos equipamentos e na alimentação. Observamos que a configuração das atividades escolares se diferencia pouco das atividades escolares de uma escola de meio turno, e que esse fato, ao nosso ver, não incomoda os estudantes. Observamos que existem diferenças entre o que foi proposto para educação integral, nos níveis federal e estadual e a realidade da escola, mas, é inegável que a escola apresenta situações que favorecem aos estudantes, como por exemplo, os estudantes afirmarem que o tempo integral os ajudaram a adquirir maior responsabilidade consigo e com as tarefas escolares, bem como no exercício do convívio coletivo, o que faz parte do desenvolvimento de habilidades exigidas para a vida cidadã, e que sem dúvida alguma, é um caminho para a consolidação de uma escola que contribua para formação integral de seus estudantes.

Palavras-chave: educação integral, tempo integral, estudantes.

ABSTRACT

The present work is of a study on the Integral full time Education, in the School of Reference in Secondary education Cabo de Santo Agostinho, located in the local authority of the Cabo de Santo Agostinho in Pernambuco, with the objective to analyse the perceptions of the students about the integral education in general and in individual, of the school in which they study, as well as to know as the practices are shaped in a school of full time in the daily life of the students. For the realization of the work, they were carried out bibliographical inquiry and of field, with execution of interviews semi structured with student so fthree series of the secondary education, in the above-mentioned school. When the interviews were analysed, we note that the students, according to his placing, consider the school in which they study of good quality, taking into account that the school is public and recognizing difficulties as, in the physical structure, in the main tenancy and in the food. We notice that the configuration of the school activities different its somewhat of the school activities of a school of half a shift, and that this fact, to ours seeing, is not uncomfortable the students. We notice that they exist you distinguish between what was proposed for integral education, in the federal and state level sand the reality of the school, but, it is undeniable that the school presents situations that they favor to the students, I eat for example, the students they affirm that they them helped the full time acquiring bigger responsibility with itself and with the school tasks, as well as in the service of the collective familiarity, which makes part of the development of skills demanded for the life citizen, and which undoubtedly, it is a way for the consolidation of a school that contributes to integral formation of his students.

keywords: integral education, full time, students.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
CAPÍTULO 1: Educação na tradição sociológica.....	14
CAPÍTULO2: Educação Integral.....	21
2.1. Educação Integral no Brasil: Anísio Teixeira e Paulo Freire.....	21
2.2 Educação Integral: uma questão de conceito.....	23
2.3. Educação Integral: Diferentes vivências para a mesma ideia.....	25
2.4. Educação Integral em Pernambuco.....	27
CAPÍTULO 3 :Escola de Tempo Integral e sua configuração, segundo seus alunos.....	29
3.1. Caracterização da escola e de seus estudantes.....	29
3.2. O Cotidiano escolar: o tempo estendido, a aquisição de bens culturais e as relações interpessoais.....	30
3.3. Acessibilidade: a gestão, a comunidade e a família.....	32
3.4. A avaliação dos alunos sobre a escola e a educação integral.....	32
3.5. A análise das questões propostas.....	34
Considerações Finais.....	36
Referências.....	39
Apêndice.....	41

1. Introdução

A educação e os processos educacionais fazem parte da constituição da sociologia enquanto ciência desde o seu berço. Nas primeiras formulações dos fundadores desta ciência constata-se a profunda preocupação com esta problemática. Considerada importante elemento de socialização, ou seja, da preparação dos indivíduos para a dinâmica da vida social, a educação é responsável pelos conhecimentos, práticas e símbolos necessários à participação dos indivíduos na sociedade. Por sua vez, as escolas se constituíram enquanto instituições sociais responsáveis para viabilizar os processos educacionais.

No Brasil, a questão educacional surge como um tema socialmente problematizado no centro da própria estruturação do Estado-Nação. Associada ao modo como se deu o processo de emancipação política brasileira, esta questão está atrelada a vínculos conservadores presentes neste processo (AZEVEDO, 2009). Assim, a escola brasileira, se construiu em um modelo com duas vertentes, de um lado um sistema nos moldes europeus para a elite, de onde sairiam os bacharéis e letrados habilitados para exercer altos cargos. Do outro, um sistema que se encarregaria da educação do povo, fechado e voltado para a preparação para o trabalho e que não encontrava correspondência nem equiparação com o outro sistema.

Porém, ao longo do século XX, defensores da universalização e popularização da educação, como Anísio Teixeira entre outros, vêm debatendo e propondo ações voltadas para a institucionalização da educação integral para todos. Educação integral aqui entendida como, educação escolar com maior tempo de permanência na escola, e que proporcione formação mais completa ao ser. Nessa perspectiva, experiências de escolas em tempo integral foram feitas no Brasil de maneira dispersa por todo este século. Esta ideia também foi defendida por Darcy Ribeiro no período da redemocratização, e a partir de 2002 pelas secretarias de educação do país, por causa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da difusão da ideia de que a oferta do ensino fundamental já estaria universalizada, onde se buscava a qualidade dos sistemas de educação.

Assim, cresceu o número de projetos na educação básica pública que se caracterizam pela criação da jornada integral, a exemplo dos Centros Integrados de

Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro. O Censo Escolar de 2006, já indicava uma nítida tendência de evolução positiva no sentido de maior tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Fica evidente que, em todas as regiões e muito especialmente na região Sudeste, no ensino fundamental, houve um grande crescimento dos turnos escolares de mais de 5 horas, passando de 6,3% em 2004 para 18,5% em 2006 (CAVALIERE, 2007).

Em Pernambuco foi instituído em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 o Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2008). O referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação.

A proposta de educação em tempo integral, provocará uma mudança muito ampla nos sistemas de ensino, seja, no âmbito estadual ou municipal. Isso, a nosso ver, merece um acompanhamento por parte da sociologia, visto que é de suma importância que haja um registro deste processo de construção para mudança no sistema educacional. É importante também, que se verifique os acertos e falhas deste processo, para que a proposta não se perca com tempo e ampliações sejam implementadas, conforme surjam as necessidades. Assim, é necessário que o debate acerca do tema seja também de conhecimento da sociedade civil.

A pesquisa visa contribuir, através do desenvolvimento deste trabalho e, conseqüentemente, com os resultados que serão obtidos, para a literatura sociológica de Pernambuco acerca do tema, bem como, para ampliação da compreensão da educação de tempo integral, visando gerar e disponibilizar informações, que possam ser utilizadas por outros estudiosos. Esperamos, que os resultados da pesquisa possam também contribuir, ainda que de forma indireta, para uma reflexão político-social junto às entidades governamentais e a sociedade do município em questão.

Assim, considerando as inovações atuais no sistema educacional brasileiro e no Estado de Pernambuco particularmente, na busca de ampliar as perspectivas de inclusão social, que tem na proposta da escola integral um de seus principais instrumentos, e considerando ainda que esta proposta se apresenta de diversas formas, levantamos a seguinte questão: **Como os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho entendem e interpretam a proposta de educação integral?**

Nossa hipótese de trabalho é que os estudantes entendem a importância da educação integral e que esse modelo de ensino afeta positivamente às suas vidas. Pressupomos que o modelo que está sendo construído na Escola de Referência em Ensino Médio do Cabo de Santo Agostinho (EREM) – Escola Integral – permite aos seus estudantes avançar mais no sentido da integralidade da formação dos indivíduos, uma vez que, há maior espaço de tempo para vivências, estudos, práticas pedagógicas e exercícios de outras dimensões cognitivas da vida, valorizando elementos como afeto e emoções, entre outros, necessários à formação da cidadania integral, conforme proposta político pedagógica da escola integral.

Dessa forma, nosso objetivo geral é analisar as percepções dos estudantes a respeito da educação integral em tempo integral de maneira geral e particularmente a percepção da configuração da educação integral proposta e praticada na Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho. Analisaremos também se o modelo de escola integral consolidado, aproxima-se ou não da Proposta de Escola Integral do Ministério da Educação, que busca propiciar o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral, visando à superação das desigualdades sociais e da afirmação do direito às diferenças, bem como observaremos as relações interpessoais entre os alunos do EREM.

A metodologia que será aqui utilizada sustenta-se na análise qualitativa dos dados, e a abordagem será a que se caracteriza como explicativa. A pesquisa explicativa tem como objetivo, aprofundar o conhecimento da realidade, pois tem como centralidade a identificação de fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002).

Segundo Gil (2002), a pesquisa faz-se necessária, quando não se dispõe de informações suficientes para responder determinada questão ou resolver determinado problema. A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que demanda inúmeras fases, e que para realizá-la é importante a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Por conseguinte, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa de campo foi utilizada como técnica a entrevista semiestruturada. Foi pensado e construído um roteiro para as entrevistas¹, e também, foi organizada

¹Roteiro anexado no apêndice.

uma pequena equipe de trabalho para a realização das mesmas, que contou em sua execução, além de minha própria pessoa, a participação de três estudantes universitárias, fato necessário devido ao pequeno espaço de tempo para a realização das entrevistas, por causa dos preparativos, da escola, para o encerramento das atividades do ano letivo. As entrevistas foram feitas com estudantes das três séries do ensino médio da escola estadual localizada no município do Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco. Foram gravadas, segundo o roteiro pré-concebido. A análise foi construída a partir da escuta minuciosa de todas as entrevistas e, posterior transcrições de algumas partes das mesmas. As questões sugeridas no roteiro foram agrupadas segundo as questões que seriam estudadas, o que nos forneceu, dessa forma, conjuntamente com as leituras das contribuições teóricas dos clássicos da sociologia Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber e Pierre Bourdieu, nossa análise acerca das percepções dos estudantes sobre educação integral de tempo integral.

Desta maneira, esta monografia foi dividida em três capítulos. Iniciamos com uma breve introdução de todo o trabalho. No primeiro capítulo apresentamos a educação na tradição sociológica. No segundo capítulo abordamos a educação integral, apresentando os aspectos históricos de seu desenvolvimento no Brasil, e em Pernambuco. O terceiro capítulo foi composto pela análise do material coletado. Nas considerações finais apresentamos o resultado da pesquisa, retomando a hipótese levantada nesta introdução e sugeriremos futuras pesquisas na área.

CAPÍTULO 1 – Educação na tradição sociológica

1.1 As contribuições de Durkheim

As questões sobre a educação são sempre muito complexas. Seria a educação o meio pelo qual se constrói a autonomia necessária para intervir e modificar a sociedade a qual pertencemos? Ou a educação leva apenas a preservação da sociedade tal qual foi moldada? Estas questões povoaram e ainda povoam mentes preocupadas tanto com as questões mais abrangentes entorno da sociedade, quanto às preocupadas especificamente com os problemas educacionais. Conheceremos a seguir, o pensamento acerca do tema dos pensadores da sociologia clássica. Iniciaremos com o pensamento de Émile Durkheim.

Para Émile Durkheim (1975), assim como as ciências naturais possuem leis, a sociedade também deve ter suas próprias leis, as quais são independentes da vontade humana e que precisam ser conhecidas. Para conhecê-las criamos ideais, que são representações mentais, com os quais aprenderemos a lidar com o que ainda não conhecemos. Estas representações podem ser individuais ou coletivas. A consciência coletiva leva o indivíduo a comportar-se conforme as regras da sociedade, não existindo o ser individual, mas somente o ser social que é reconhecido por sua cooperação, cooperação essa, inclusive das gerações passadas, as quais colaboraram para a criação das crenças, dos valores e das regras que perduram até os dias atuais e que os levam a comportamentos segundo a “vontade da sociedade”.

Segundo Durkheim, através do processo de interação, ao qual ele chamou de divisão do trabalho social, é que se produz o meio moral, que é fruto da cooperação entre os indivíduos. É o tipo de divisão do trabalho social que prevalece na coletividade de uma dada época, que determina o tipo de cooperação entre os indivíduos. Este determinado tipo de cooperação é que dará a base de uma vida moral diferente e que será transmitida na forma de educação ampla, não apenas escolar, para as gerações seguintes, segundo suas crenças, valores e normas. (RODRIGUES, 2011)

A solidariedade baseada nas semelhanças entre as pessoas, onde os indivíduos fazem juntos as mesmas coisas porque estão juntos, Durkheim (1893) chamou de solidariedade mecânica. O oposto disto, onde a divisão do trabalho social

é extremamente individualizado e especializado e prevalece a diferença e não a semelhança, a solidariedade é orgânica, pois, as pessoas estão juntas porque fazem coisas diferentes e assim, dependem umas das outras para sua sobrevivência. Para Durkheim, a solidariedade são os laços que unem os membros entre si e ao próprio grupo, que é a base da sociedade. Se a solidariedade orgânica não tivesse um certo controle causaria a desintegração da sociedade, se isso não ocorre é porque de alguma maneira a consciência coletiva ainda se mantém. Quando o individualismo compete com a consciência coletiva que é própria de toda vida social, a educação assume o encargo de base para a preservação da coesão social, assume a significação de educação moral. Educação para Durkheim então,

[É] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.” (DURKHEIM, 1965)

Por isso, existe em cada época um tipo adequado de educação a ser transmitida, pois é necessário que as ideias educacionais sejam atuais para que o indivíduo educado possa ter uma vida normal e harmônica com seus contemporâneos.

1.2 As contribuições de Weber

Depois de explanar a visão de Durkheim sobre educação, passaremos a discorrer sobre as contribuições de Weber. Para Weber, a sociologia se propõe a compreender interpretativamente a ação social, que é em outras palavras, toda conduta humana dotada de um significado subjetivo dado por quem a executa e que orienta sua ação. A ação passa a ser definida como social, quando essa orientação tem em vista a ação de outro ou de outros agentes que podem ser individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e desconhecidos. Weber, “procura captar, para depois compreender e interpretar, conexões de sentido nas ações dos indivíduos”, assim, compreender significa apreensão interpretativa do sentido. O autor centra suas análises no sujeito, pois para ele o indivíduo é o elemento primordial para compreender a realidade social. Para o autor, tudo que existe na sociedade é resultado da vontade e da ação dos indivíduos, pois é em suas condutas individuais que o agente associa um sentido que é orientado pelo comportamento dos outros. Nas palavras de Weber:

[...] Falaremos de ação na medida em que o indivíduo atuante atribua um significado subjetivo ao seu comportamento – seja ele claro ou disfarçado, omissão ou aquiescência. A ação é “social” na medida em que o seu significado subjetivo leva em conta o comportamento dos outros e é por ele orientado em seu curso. (WEBER, 1994, p.4)

Weber afirma que, os homens veem o mundo que os cerca a partir de seus valores, os quais são compartilhados e subjetivados de modos distintos, conforme o processo de interação em que o indivíduo está inserido. Assim, um mesmo meio cultural pode assumir significados diferentes para os diferentes indivíduos nele imerso e, no momento da ação, ocasionar diferenças de comportamento conforme o modo de assimilação dessa cultura, e conforme os diferentes tipos de racionalidade empregados pelos indivíduos. A relação na qual a atribuição de sentido é dada, é uma ação necessária e fundadora do intercâmbio social. É o sentido que os homens estabelecem em suas ações que fundamenta a ordem social. É o indivíduo, por meio dos valores sociais e de sua motivação, que produz o sentido da ação social.

Weber trabalha a educação em um modelo implícito de reprodução no âmbito da teoria da burocracia, vendo-a como sendo uma relação associativa e um modo de preparação dos homens para a vida social, ou seja, como mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro. A educação transforma-se assim, em um elemento que contribui para a seleção social, e torna-se um instrumento para manter ou melhorar o status, pois, dentro de uma sociedade capitalista-racional-burocrática, os indivíduos distinguem-se pelas suas qualificações. (RODRIGUES, 2011).

1.3 As contribuições de Marx

Seguimos então para explicar como Marx analisou a sociedade e a educação. Marx pensou a sociedade sob duas perspectivas. Por um lado, seu pensamento foi analítico, ou seja, estudou a sociedade como ela é, decompondo-a para entendê-la. Por outro lado, seu pensamento foi normativo, vislumbrou como deveria ser a sociedade e para isso, construiu um projeto para a transformação da realidade, baseando-se nas leis da história, a qual, segundo ele, se move porque existe a luta entre as classes sociais. (RODRIGUES, 2011).

Para Marx, sendo a história, construída pela relação do homem com a natureza e com os homens entre si, o que faz o intermédio destas relações é o trabalho

humano, pois é através do trabalho que o homem transforma a natureza e a coloca a seu serviço. Esse processo é expandido segundo o aumento da população, desenvolvido e potencializado conforme as necessidades para manutenção do homem, que vão surgindo. Assim, o trabalho manual e a reflexão intelectual progredem na mesma proporção, e a isso Marx deu o nome de forças produtivas.

Como aumento da produtividade social e o desenvolvimento das forças produtivas, fez-se necessário à distribuição de tarefas e benefícios entre os membros da sociedade, e isso deu início ao processo de divisão do trabalho. Assim, divisão do trabalho e forças produtivas, simultaneamente, determinam-se e são determinadas uma pela outra. A divisão social do trabalho exterioriza as diferentes formas de propriedades existentes em uma sociedade (em cada tempo histórico), e são os tipos de propriedades vigentes e suas relações que indicam que tipo de relações sociais prevalecem. São as relações de propriedade a base das desigualdades sociais, pois, a divisão do trabalho viabilizou que homens que não possuem os meios de trabalho trabalhem para outros homens que os possuem. A essa organização do trabalho e da propriedade Marx chamou de relações sociais de produção.

É por meio das relações de propriedade, ou seja, do conjunto das relações sociais de produção, que os homens assumem o controle sobre as forças produtivas, o que se configura para Marx no modo de produção. As classes sociais ocorrem conforme a oposição dos homens frente às formas de propriedades correntes em um dado modo de produção. As transformações do modo de produção acontecem através dos conflitos causados pelas lutas entre a classe dominada e a classe dominante, pois, quando as relações de propriedade vigente impedem o desenvolvimento das forças produtivas, as relações de propriedades são contestadas.

Segundo Marx, sempre houve em todos os tempos históricos em todas as sociedades, exploração econômica e dominação política do homem pelo homem. O que se diferencia no capitalismo é que, nas outras formas de dominação o dominado tinha consciência dessa dominação e conhecimento de quem o dominava, no capitalismo o trabalhador acha que é suficiente o pagamento do seu salário e não tem consciência que é injusto que ele seja separado do fruto de seu trabalho, que é o que lhe caracteriza como ser humano.

Marx via a educação a serviço do capitalismo, perpetuando a exploração de uma classe sobre outra e disseminando a ideologia dominante, impregnando no

trabalhador a forma de ver o mundo do burguês. Mas, em seu projeto revolucionário, ele a via como uma arma a ser utilizada em favor da libertação da exploração do capital e da emancipação do ser humano. A educação poderia ser para a alienação tanto quanto para emancipação, dependendo apenas do conteúdo de classe para o qual estaria sujeitada. Para ele, o homem completo seria aquele que dividisse o trabalho manual nas fábricas com o trabalho intelectual e com o lazer, o que deixava evidente que aprovava o desenvolvimento ofertado pelo capitalismo, criticando apenas, a apropriação privada do lucro e não a civilização industrial. Assim, aprovou a legislação inglesa de 1844, que obrigava as fábricas a contratarem apenas crianças que já tivessem pelo menos a instrução primária, pois, a lei possibilitava a combinação em que acreditava que era que as crianças em sua formação pessoal deveriam combinar educação formal escolar com o trabalho manual nas fábricas. (RODRIGUES, 2011)

Afirmava inclusive, que as escolas de tempo integral eram pouco produtivas, pois, tornavam-se cansativas para as crianças e trabalhosas para os professores, o que reduziria o rendimento escolar. Por outro lado, Marx via a conjugação de trabalho e estudo como uma forma de acabar, para as gerações futuras, com a separação entre trabalho manual e intelectual, assim como também, com a fragmentação das tarefas nas fábricas modernas, impostas pela divisão do trabalho. Assim era favorável ao trabalho infantil, desde que devidamente garantido pelo Estado, que as crianças não fossem superexploradas, pois, para ele o caráter deveria ser forjado com suor tanto quanto com livros.

O trabalho manual deveria ser exercitado por todos indistintamente, bem como os resultados partilhados conforme as necessidades de cada um. A educação teria como objetivo principal o de romper com a alienação do trabalho, ocasionada pela divisão do trabalho na fábrica capitalista, educando o filho do operário para superar sua condição de trabalhador parcial. O processo educacional deveria ter conteúdos que abrangessem três dimensões: educação mental, educação física e educação tecnológica. Para ele era necessário substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo integralmente desenvolvido. Assim, para alterar o conteúdo de classe da educação burguesa, deveria se trocar uma educação doméstica por uma educação de caráter social, onde os valores da nova sociedade solidária fossem desenvolvidos sem a influência da família, por ele configurada como espaço privado. Enfim, a

educação daria aos jovens capacidade de transitar em qualquer sistema de produção, conforme as necessidades da sociedade ou seus próprios anseios, libertando-os da unilateralidade que a divisão do trabalho impôs. (RODRIGUES, 2011)

1.4 As contribuições de Bourdieu

Conheceremos agora, o pensamento de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (1970), o sujeito de fato não existe, pois, suas ações, mesmo que inconscientemente, são o processo onde as estruturas sociais se reproduzem. Assim, o sujeito ainda que pense estar agindo acima das determinações sociais, na verdade submete-se a elas, fazendo exatamente o que as estruturas determinam, sem sequer perceber.

Para Bourdieu, a escola como instituição, mascara a reprodução das relações sociais e de poder vigentes, através de critérios aparentemente escolares, que selecionam os indivíduos para ocupações previamente determinadas na sociedade. Nesta perspectiva, não há e não poderá haver ruptura com o sistema de reprodução, já que o sistema de ensino faz, sem que seus alunos percebam, uma seleção que reforça a reprodução das relações sociais vigentes. É através do sistema de ensino que grupos e classes dominantes impõem a sociedade suas concepções culturais. Essas imposições Bourdieu chamou de arbitrário cultural. Como essas imposições estão disfarçadas, a pedagogia não se realiza como pedagogia, pois, ocupa-se de impregnar a sociedade com os valores e normas, o que leva as instituições de ensino a se revestir do que ele chama de autoridade pedagógica. (RODRIGUES, 2011)

Assim, por mais desiguais que sejam os educandos, quando tratados como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar está aprovando as desigualdades iniciais diante da cultura. A pedagogia é então, pautada em uma igualdade formal que mascara e justifica a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida. É através das ideias de igualdade e de universalidade, que a tradição pedagógica se dirige aos educandos que deterão a herança cultural, segundo as exigências culturais da escola, excluindo assim, os questionamentos sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais transmitem de forma desigual. (BOURDIEU, p. 53)

Segundo Bourdieu,

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.(BOURDIEU, p. 53)

A autoridade pedagógica leva a ação pedagógica ao o que Bourdieu chama de “trabalho pedagógico”, o qual realiza a reiteração do arbitrário para a longo prazo naturaliza-lo, para que o educando considerando-o correto, possa integrá-los a sua vivencia, mesmo depois de sua formação escolar, e assim reproduzi-los e transmiti-los a outros, adquirindo assim um habitus². A reprodução das condições sociais, para manutenção dos valores dominantes, acontece quando o arbitrário cultural, que já faz parte do habitus do professor, “contamina” o trabalho pedagógico. Fica evidente que, para Bourdieu, as instituições de ensino, através da ação pedagógica, têm como objetivo trazer aos estudantes de maneira sistemática e organizada os valores das classes dominantes e assim garantir a reprodução das condições para a dominação social. (RODRIGUES, 2011)

²Segundo Bourdieu, no caso do educando, adquire-se “habitus” quando se interioriza princípios culturais que lhes são impostos pelo Sistema, de tal modo que os incorpore aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los em sua vida e transmiti-los a outros.

Capítulo 2: Educação Integral

2.1. Educação Integral no Brasil: Anísio Teixeira e Paulo Freire

A concepção de educação integral que se desenvolve hoje no Brasil, tem suas raízes no pensamento educacional das décadas de 20 e 30. Neste período, esta concepção de educação, expressava a ideia da educação escolar ampliada em sua atividade social e cultural. Esta mesma perspectiva esteve presente nas diversas propostas das diferentes correntes políticas da época. Dentre estas propostas, encontrava-se a da corrente liberal que entendia a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, a partir da formação intencional dos indivíduos para a cooperação e a participação. O alcance deste objetivo, necessitaria da ampliação das funções da escola, bem como seu fortalecimento como instituição. No contexto do pensamento liberal, destacou-se as significativas contribuições teóricas e técnicas de Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010).

A ampliação das funções da escola é um dos pilares do pensamento educacional de Anísio Teixeira. Esta perspectiva esteve presente em toda sua trajetória política, tanto em suas contribuições teóricas quanto em suas realizações práticas. Para ele, a educação escolar tem como objetivo, o alcance, para os indivíduos, da ampliação cultural, da socialização primária, da preparação para o trabalho e da cidadania, sendo a ampliação da jornada escolar nos diferentes níveis de ensino, um dos elementos cruciais para o alcance deste objetivo.

Suas bases teórico-filosóficas são marcadas pela influência das obras de John Dewey, as quais subsidiaram a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira, no qual a concepção de educação seria então, semelhante a vida cotidiana, onde se busca por novas descobertas, o que demandava novas formas de organização do cotidiano escolar e apresentava a necessidade de sua diversificação e ampliação. Teixeira (1959) coloca Dewey como um *precursor* de uma filosofia que expõe o problema da organização da sociedade democrática, em razão dos novos conhecimentos científicos, as novas teorias do conhecimento, da natureza, do humano e do social. (Muraro, 2013). Teixeira preocupava-se também com a laicidade

e o fortalecimento das escolas, bem como com a manutenção da qualidade dos sistemas públicos de educação.

Em suas considerações está explícito sua preocupação com uma reflexão aprofundada sobre o tipo de educação que viesse a oferecer as condições para a democracia e para a condição de aprendiz do ser humano. Ponderava sobre os limites desta mesma educação, que não é capaz de produzir por si só a civilização, mas que deverá ser meio de preparação para renovação, consolidação e retificação de costumes, hábitos e ideias, que surgem na sociedade através das novas formas de trabalho e de civilização. Para ele, a escola passaria a dar não apenas instrução, mas também educação, no sentido mais amplo, de forma que as crianças obtivessem todas as condições para lhe assegurarem, inclusive na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora, sem com isso, substituir integralmente o lar. Fica claro que a escola por ele pensada para a sociedade brasileira, tinha um perfil instituidor, ligado aos segmentos sociais mais amplos.

Conheceremos agora, o pensamento do educador Paulo Freire, que muito contribuiu com sua obra para a consolidação da educação brasileira. Para Paulo Freire, Anísio Teixeira era um mestre, pois, seu contato com o pensamento filosófico-educacional de Dewey, se deu sobre tudo, para além das leituras de suas obras, através do pensamento e obras de Teixeira, que como já dissemos foi um intelectual que marcou o debate educacional no Brasil, principalmente a partir da década de 30. Freire em 1959, quando da publicação do seu primeiro livro, Educação e Atualidade Brasileira, explicita a importância do trabalho de Anísio Teixeira como educador, pensador e cientista social. (Muraro, 2013)

Paulo Freire dedicou sua vida à educação e à militância para a construção de uma educação libertadora, que oferecesse às camadas populares meios para a luta contra as relações de opressão existentes no capitalismo. Sua prática enquanto educador no Brasil e no exterior, no período do exílio, deu corpo às suas reflexões. Tanto na prática da educação quanto como educador, sempre demonstrou uma imensa coerência entre teoria e prática, mostrando quão importante é a militância na educação, contra a concepção de educação como prática neutra. (MACIEL, 2011)

A pedagogia freireana, considera o conhecimento como possibilidade de superação e mudança das relações de opressão. Freire defende, a atividade pedagógica diretamente com as classes populares e defende a necessidade da

emancipação social destas mesmas classes, tendo o diálogo como meio de ação para a libertação. Preocupava-se com o processo de aquisição de conhecimento que oportunizasse aos indivíduos excluídos a competência necessária para compreender o funcionamento da sociedade a qual pertencem, impulsionando a consciência crítica a partir do reconhecimento. Acreditava que ao deixar a condição de oprimido o indivíduo deveria estar apto a propor, uma nova relação social de igualdade entre todos, em prol do bem comum, tendo o diálogo como norteador de todas as ações. Analisa a educação como um meio de levar esperança, que possibilita sonhos e meios para lutar por um mundo possível, necessário e urgente, onde as relações de opressão e exploração do trabalho, dos recursos naturais e da vida sejam extintas.

Segundo Freire a educação não é neutra, e assim sendo, estará a serviço de uma ideologia. A construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos, é o resultado da educação que caminha lado a lado com a ideologia. A educação popular produz conhecimento com intencionalidade, o que a transforma em um ato político, constituindo assim, um projeto educativo onde a educação é vista como formação humana, ou seja, formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral. Há o reconhecimento da cultura local que toma forma através de experiências de diálogo entre pessoas e culturas. A educação tem como desafio a sua humanização, pois assim, reconheceria os sujeitos do processo educativo como produtores de sua cultura e de sua história.

Após conhecermos o pensamento e as contribuições para a organização e consolidação da educação no Brasil, destes dois pensadores brasileiros, passaremos ao debate sobre a questão do que seja, de fato, educação integral e conheceremos também alguns conceitos acerca do tema.

2.2. Educação Integral: uma questão de conceito

O debate sobre a ampliação do tempo escolar no Brasil, levou-nos, ao que parece, a uma equiparação conceitual entre ampliação de tempo escolar e educação integral. Muito se tem falado a respeito de educação integral, muitas vezes consideramos que educação de tempo integral e educação integral, na prática, tivessem o mesmo sentido. Em outros momentos a educação de tempo integral é versada como maneira de proteção social e há ainda a ideia de educação integral

ligada a uma maior eficácia do ensino-aprendizagem. Então, surgem os questionamentos: o que poderíamos conceber como educação integral? A ampliação do tempo escolar conduz seus estudantes a uma educação que podemos definir como mais abrangente, mais completa? E o que seria de fato uma educação mais completa, integral?

Historicamente, o termo educação integral refere-se à educação que possibilite a formação integral do ser humano, ou seja, que contemple todas as suas dimensões, concebendo corpo e intelecto como um todo, onde seu desenvolvimento acontece através de diversas linguagens e que assim, compreende o homem como um ser multidimensional. Mas poderia a escola formal, mesmo com seu tempo ampliado, dar conta do desenvolvimento completo do homem, ou se aproximar deste ideal?

O texto de referência para a proposta de Educação Integral do governo federal aponta para uma Educação que desempenhe “um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tão pouco no tempo diário de quatro horas.”(Pág.50)E sugere que, a ampliação do tempo escolar não se torne apenas para atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, e sim para, integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade, ou seja, não é simplesmente deslocar atividades escolares para fora da escola, mas abrir dentro do trabalho sistemático da escola, possibilidades concretas de inclusão de assuntos que interessem aos estudantes, inclusive aqueles que preocupam a comunidade, desta forma a educação será uma construção com participação dos educadores, dos alunos e das comunidades.

No Brasil a educação integral ressurgiu pautada em termos legais com a Constituição de 1988, Leis de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, Plano Nacional de Educação 2001, Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Ações Articuladas (PAR), em 2007. Nesse contexto, está presente como articulador de um novo pacto social o termo desenvolvimento social, em que é necessário instituir uma educação republicana e sistêmica, bem como um ordenamento territorial (CARVALHO, 2009) que deve resultar na melhoria da qualidade da educação e redução das desigualdades sociais.

Em 2004, o Ministério da Educação intensificou ações que visam dirimir

injustiças existentes na educação pública brasileira. Baseado na perspectiva de universalização ao acesso, de permanência e de aprendizagem na escola pública, engajou-se na construção participativa de uma proposta de Educação Integral, que ultrapassa o aspecto do aumento da jornada escolar, e propicie o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral, visando à superação das desigualdades sociais e da afirmação do direito às diferenças (MEC, 2009). Assim Segundo Moll,

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar. (MOLL: 2007, 27).

O debate da ampliação da jornada escolar no Brasil se confunde com a luta pela educação enquanto direito universal. Embora já se tenha alcançado a universalização do ensino fundamental, ainda não se tem o direito garantido, pois este implica em dar condições de igualdade. Enquanto para a população pobre brasileira as escolas públicas ainda apresentam precariedades, as elites sempre tiveram uma educação em tempo integral, primeiro nas escolas religiosas depois pela formação complementar em práticas artísticas, esportivas ou científicas (GIOLO, 2012 p. 94).

Segundo Cavaliere (2009), a educação integral não pode ser apenas um lugar para os alunos “ocuparem” seu tempo ocioso, mas se inclui na discussão do projeto pedagógico. Nesse sentido, considera-se o contexto, as múltiplas formas de aprendizagem e, inclusive, infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades propostas. Para tanto, articula-se esforços da direção escolar com as gestões governamentais e com a família.

2.3. Educação Integral: Diferentes vivências para a mesma ideia

Pensando na ampliação do tempo escolar, perguntamos: o que pode ser feito com este tempo a mais na escola? Como tornar o tempo escolar em educação integral? Quais atividades devem ou podem ser incluídas no ensino formal? Atividades “ditas” não formais podem ser consideradas como parte da educação integral no ambiente escolar? Quais atores de dentro e de fora da escola podem atuar nesta perspectiva? As questões são muitas, mas ainda há poucos caminhos que nos levem

a respondê-las. Mas, citaremos dois exemplos de práticas de educação integral existentes.

Em Juiz de Fora, cidade mineira, a Secretaria de Educação do município iniciou em 2006, em cinco de suas escolas, o Programa de Escola em Tempo Integral (PETI), em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para a coordenação e início dos trabalhos, formou-se um grupo composto pelos representantes envolvidos na proposta de trabalho da Universidade, professores, coordenadores e gestores do município, bem como grupos nas respectivas escolas, com o intuito de compartilhar tudo que fosse discutido a respeito da proposta.

Foi através do trabalho destes grupos, como fruto do trabalho coletivo, que o município construiu as bases legais para implementação da educação de tempo integral em parte de sua rede, onde cada escola vivencia a educação integral segundo suas necessidades e possibilidades, destacando desta forma, o redimensionamento de espaços/tempos. Nesta experiência devemos ressaltar que, o intercâmbio entre membros da universidade, da Secretaria de Educação e das Escolas foi o que possibilitou a vivência da prática-teoria-prática, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas no/do cotidiano das cinco escolas envolvidas no Programa. (COELHO, 2014).

O texto (COELHO, 2014) também apresenta a experiência de Porecatu, município do estado do Paraná, no ano de 2005, a rede municipal tinha cinco escolas de 1ª a 4ª série, sendo três na zona urbana e duas na zona rural e dois Centros de Educação Infantil, que sofriam com alto índice de evasão e retenção escolar. Assim, a Secretaria de Educação do Município, convidou a Universidade Federal do Paraná (UFPR), para realizar um trabalho voltado para a melhoria da educação municipal.

Neste primeiro momento os esforços foram voltados para a realização de encontros entre os pesquisadores da Universidade, técnicos da secretaria de Educação do município, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e grupos de professores representantes das séries e dos ciclos, para identificação das dificuldades pedagógicas e implantação de um projeto piloto de educação integral em uma escola rural do município, a qual era a única que dispunha de espaço físico e que os professores se dispuseram a realizar a experiência.

Foi detectado que as questões sociais e econômicas da comunidade escolar, eram de grande influência, nos resultados negativos, e que havia também um déficit

nas concepções de aprendizagem por parte dos professores. Assim, foram feitos “estudos dos conteúdos específicos de alfabetização integrados a oficinas de práticas de leitura, interpretação, dramatização, e de produção dos diferentes gêneros textuais, que possibilitaram a introdução de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores”(COELHO, 2014). A escola do Projeto Piloto de educação integral, realizou atividades com os alunos fora da escola e houve também acompanhamento pedagógico para alunos não alfabetizados, que voltavam no contraturno duas vezes por semana, executados por estagiários

Somente com a observância dos resultados obtidos através das ações acima citadas, é que os professores começaram a questionar a questão do tempo escolar. Então iniciou-se os estudos sobre a educação integral. Ao término do primeiro ano de formação, foi aprovado o Decreto Municipal de Porecatu nº 1.231/2005, instituindo a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) nas escolas do município.

Embora, fique evidente que os dois exemplos mencionados sejam de parâmetros completamente diferentes, as experiências nos levam a considerar que apesar das dificuldades, de várias naturezas, com vontade política passos podem ser dados em direção a educação integral, e que devemos acreditar que o primeiro passo é a legalização desta vontade. Para a implementação e concretização deste projeto é de suma importância que a comunidade escolar esteja disposta a colaborar, não importa o porte do município.

2.4. Educação Integral em Pernambuco

A partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, foi criado o Programa de Educação Integral em Pernambuco, no governo do então governador Eduardo Campos, dando assim, início à Política Pública de Educação Integral no Estado (PERNAMBUCO, 2008). O Programa iniciou com 51 escolas de Ensino Médio, ofertando apenas a primeira série do ensino médio e que dariam continuidade as séries posteriores nos anos seguintes. Trinta e três dessas escolas eram de tempo integral e dezoito semi-integrais, as quais ofertavam apenas dois dias por semana de tempo integral.

Uma das características do Programa de Educação Integral era a integração da formação geral e a formação profissional, e que se dividiam nas Escolas de Referência

em Ensino Médio (EREMs), voltadas apenas para a formação geral, e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), voltadas para além da formação geral, a formação profissional, apresentado inclusive um currículo específico para a habilitação técnica de nível médio em diversas áreas. Essas escolas trabalham somente com Ensino Médio, funcionando com matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em tempo integral.

A Política Pública da Educação Integral de Pernambuco, fundamenta-se nas concepções filosóficas da educação Interdimensional, de Antônio Carlos Gomes da Costa (2011), onde o desenvolvimento humano sustenta-se em quatro dimensões: a racionalidade(o logos), a afetividade(opathos), a espiritualidade(o mythos) e a corporeidade(o eros), e o trabalho com o educando se dá através da compreensão da integralidade e complexidade do ser humano. A essa proposta foi integrada características do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral, e que tem como princípio básico o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, o dado mais recente encontrado é de 2015, onde havia em todo o Estado 300 EREM e 27 ETE, que representavam 41% das matrículas ofertadas pelo estado para o ensino médio que trabalham com jornada ampliada.

Capítulo 3: Escola de Tempo Integral e sua configuração, segundo seus alunos

3.1. Caracterização da escola e de seus estudantes

Nossa pesquisa foi realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho, escola da rede Pública Estadual, que fica localizada a Rua Luís Pereira da Paz - Ponte dos Carvalhos, Cabo de Santo Agostinho – PE. A escola tem 420 estudantes, trabalha somente com as três séries do Ensino Médio regular. Funciona em prédio próprio, possui quatorze salas, sala da direção e sala dos professores, laboratório de informática, sala de jogos, biblioteca, refeitório com cozinha, quadra de esportes coberta, banheiros. Oferece tanto ao corpo administrativo como aos seus estudantes computadores e rede de acesso à internet banda larga. Oferece ainda alimentação, água filtrada, água e energia da rede pública, esgotamento sanitário através de fossa, lixo destinada a coleta periódica. Suas dependências não são acessíveis aos estudantes portadores de deficiências, mas há banheiros que atendem essas necessidades. O horário escolar diário é das sete e vinte da manhã às dezesseis e quarenta e cinco da tarde.

Entrevistamos onze estudantes distribuídos nas três séries do ensino médio, com faixa etária de 15 a 17 anos. A maioria dos estudantes entrevistados residem no mesmo bairro da escola ou em bairros próximos. Segundo os entrevistados, não há uma seleção prévia para ingressar na escola, porém, depois de matriculados os estudantes, é feito uma prova onde são avaliados seus conhecimentos sobre língua portuguesa e matemática para determinar a sala onde vão se localizar, visto que há mais de uma turma por série.

Na maioria dos casos, os próprios estudantes optaram por estudar no EREM, e mesmo quando os pais optaram por eles, os motivos que os levaram a fazer esta escolha, se assemelham, pois, estão vinculados em geral a busca de maior qualidade no ensino público. Assim, quando perguntamos por que escolheram estudar no EREM disseram: “porque eu acho que o ensino é de mais qualidade” ou “porque meus colegas já tinham estudado aqui já, e disseram que o ensino aqui era bom” ou ainda

“porque é uma forma de entrar em concursos públicos mais fácil e porque o erem é uma escola de referência”. Fica evidente que esta possibilidade de maior qualidade do ensino, dentro da escola pública estadual, se amplia em razão da escola oferecer o tempo integral, e por isso mesmo, gozar de boa reputação entre as escolas da rede pública que disponibilizam o ensino médio na comunidade.

3.2. O Cotidiano escolar: o tempo estendido, a aquisição de bens culturais e as relações interpessoais

Verificamos que, segundo os estudantes, mesmo com o tempo ampliado, a escola funciona com as mesmas disciplinas do ensino regular de meio período, seguindo quase que a mesma rotina, diferenciando-se, por estender a quantidade de horas aulas das disciplinas ou fazendo divisões das mesmas, a exemplo da língua portuguesa que se dividiu em gramática, literatura e redação. Houve a inserção em 2018, de disciplinas eletivas que funcionam como projetos, e também o desenvolvimento de atividades extras, relacionadas as disciplinas regulares, chamadas por eles de ED. Não conseguimos identificar nenhum procedimento mais diferenciado, com relação as atividades em sala de aula ou em outros espaços dentro da escola.

A configuração da prática cotidiana na escola integral, nos foi apresentada de maneira relativamente semelhante a rotina de uma escola de meio período. Tendo o tempo escolar razoavelmente ampliado, esperávamos que esta ampliação trouxesse aos seus estudantes muito mais do que ampliação em seus horários de aulas do currículo regular. Supomos que se desenvolvem atividades diferenciadas voltadas para, por exemplo, a prática de esportes ou atividades que contribuíssem para a aquisição de bens culturais que ainda não lhes foram ofertados.

Mas, para nossa surpresa, o fato de haver mais horas de aulas e alguns estudos dirigidos, não é encarado pelos estudantes como ponto desfavorável e sim como bens adquiridos, pois, como podemos verificar, quando perguntados sobre por quais motivos escolheram estudar em uma escola integral ou o que mais gostam nela, disseram: “porque eu acho que tem mais tempo pra gente se dedicar aos estudos e

aprender até mais” ou “por que eu ia aprender mais, pelo horário dos professores e dos alunos” ou ainda “o tempo né, você usa o tempo bastante aqui na escola, como não é de meio período você tá usando o dia todo, tem mais tempo pra estudar, mais do que escolas não integrais né”.

Observamos que, esses procedimentos comuns não são encarados de forma negativa, e tão pouco são questionados pelos estudantes. Para eles o aumento de tempo com as disciplinas é um ponto favorável e a questão foi citada por quase todos os entrevistados de forma absolutamente receptiva, pois, alegam que maior tempo com a disciplina ou professor, proporciona maior e melhor aprendizado.

As questões, como por exemplo, o tempo a mais dentro da escola ser oferecido para o reforço escolar, e não como meio para que eles tenham acesso a outros bens culturais para além da instrução regular, ou o fato de não haver uma participação da comunidade, de forma direta ou indireta, nas atividades, ou ainda, o fato de uma maior utilização de outros espaços, do entorno ou da cidade, para ampliação de suas atividades, como está previsto na proposta de educação integral, nem são mencionadas ou percebidas.

As aulas extraclases, ou seja, fora do espaço escolar, são esporádicas, citadas pelos estudantes como vivenciadas apenas uma ou duas por ano, porém, este fato não os deixa insatisfeitos ou os leva a questionamentos sobre o assunto. Assim, falaram o seguinte sobre as atividades fora da escola: “nos três anos todinho que eu tive, eu só tive só de biologia e filosofia, aqui perto do parque, parque dos eucaliptos, foi de biologia no estudo de botânica no segundo ano e filosofia que agente passeou mesmo pá ser uma aula mais descontraída”, ou “por ano? Quantas por ano assim não sei, mas esse ano agente foi duas vezes pro parque”.

Quando questionados sobre o que mais gostava na escola integral, quase cinquenta por cento afirmou que seria o fato de ter mais tempo com professores, ou mais tempo de estudo ou mais tempo para estudar, o restante disse que seria as relações de amizade com os colegas.

Todos afirmaram ter bom relacionamento com colegas de sala em geral, mencionando apenas pequenos desentendimentos entre os estudantes de salas de séries diferentes, o que ao nosso ver é totalmente normal. Com relação aos professores, todos os estudantes entrevistados afirmaram manter bom

relacionamento com todos eles, muitos citando ter preferência por aqueles que são mais aberto ou mais próximos dos alunos, mas mantendo a fala de que, mesmo os professores mais fechados ou exigentes são vistos por todos com respeito.

3.3. Acessibilidade: a gestão, a comunidade e a família

Quando questionados sobre a gestão, todos afirmaram gostar dos gestores, avaliam a escola como muito boa e organizada e a gestão respeitosa e acessível, quando necessário.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes com a comunidade, estão quase que totalmente voltadas a apresentações de trabalhos dentro da escola que são abertas ao público, ou a algumas visitas ao Centro Cultural de bairro, ou ainda, projetos desenvolvidos na escola no sentido de arrecadação de alimentos e outros artigos, como recicláveis, junto à comunidade. Porém não há parcerias de forma direta com pessoas da comunidade com a comunidade escolar.

As atividades que são realizadas com as famílias dos estudantes são as reuniões pedagógicas periódicas, quando os pais ou responsáveis são convidados a conhecer a situação de aprendizagem de seus filhos, ou seja, ver as notas, falar das dificuldades de aprendizagem, se houver e/ou do comportamento dentro da escola, inclusive o disciplinar. Segundo as entrevistas, os estudantes desconhecem a existência na escola do conselho escolar, pois, não conseguiram dizer o que seria um conselho escolar, e quando questionado acerca do tema confundiam o conselho escolar com o conselho de classe periódico.

3.4. A avaliação dos alunos sobre a escola e a educação integral

Os alunos avaliam a estrutura física da escola como boa, embora a manutenção desta estrutura, na opinião deles, precise melhorar ou se intensificar. Ficou evidente que os estudantes consideram que, por ser uma escola pública, a estrutura física da escola mesmo não sendo a desejável é boa, pois afirmaram, “poderia melhorar bem muito pelo fato dos alunos passarem o dia todo e ser bastante

aluno acho que deveria melhorar mas por ser uma escola pública é de boa qualidade”, ou ainda, “eu avalio como uma escola boa mas que não usa os recursos que tem, aqui na escola tem um laboratório de química e biologia física e matemática só que a gente não usa nenhuma dos dois por que não tem material suficiente”. É inegável que há uma condescendência na fala dos estudantes, em relação as falhas na estrutura física da escola, pelo fato da mesma ser pública

Quando questionados sobre como se sentiam estudando na escola de tempo integral e se houve mudanças em sua vida por causa da escola, os estudantes, quase que unanimemente, afirmaram que se sentiam bem, embora cansados, pois, o fato de estudarem toda educação infantil e o ensino fundamental em meio turno e agora no ensino médio passarem a estudar o dia inteiro, restringindo quase que completamente sua vida para dentro da escola, mudou suas rotinas sociais e intensificou quase no sentido dobrado a rotina diária de estudos, por isso o cansaço. Porém, eles encaram o cansaço como algo que se tem que passar para alcançar outros objetivos.

Alguns afirmaram ainda, que se sentiam inclusive presos por passarem tanto tempo na escola e longe de casa e da rotina que outrora tinham, mas mesmo assim, não havia uma insatisfação de fato, e sim apenas uma constatação, pois, a escola de tempo integral levou a maioria dos entrevistado, a afirmarem que assumiram suas responsabilidades com seus estudos e com o futuro no que diz respeito às suas vidas, e está contribuindo para o amadurecimento e crescimento pessoal, segundo eles próprios, preparando para a vida do trabalho, já que passam muito tempo “presos”.

A escola de tempo integral, contribuiu também, como preparação para aprimoramento das relações interpessoais, ou seja, conviver todos os dias, o dia todo, por três anos, com pessoas diferentes, e em diferentes situações é de fato um grande aprendizado para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a escola proporciona para além da instrução, uma vivência capaz de desenvolver nos estudantes, responsabilidades, respeito às diferenças e a capacidade de conviver com outros, mesmo que estes lhes sejam estranhos, diferentes ou até mesmo indiferentes. Então, podemos dizer que de fato a escola contribui para formação de membros da sociedade. Consideramos que nestes termos, a experiencia nesta escola também é uma preparação para a vida em sociedade, que será vivenciada de maneira ampliada por seus estudantes, em outros momentos em suas relações pessoais e profissionais.

Todos os estudantes concordam que deveriam haver mais escolas integrais no município e no estado, alguns afirmaram até que somente deveria haver escolas integrais, pois, para eles este tipo de escola “tira” os jovens da rua ou do celular, escolas integrais fazem com que os alunos se dediquem mais aos estudos e seus conhecimentos sejam ampliados. Para finalizar, os estudantes afirmaram que são necessárias melhorias na qualidade da alimentação, na manutenção das instalações e equipamentos da escola e investimentos em materiais pedagógico, bem como a inserção de cursos técnicos.

3.5. A análise das questões propostas

Diante do exposto, passamos a questionar: por que os estudantes não exigiam o algo a mais que lhes foi prometido na proposta de educação integral? Ou ainda, por que sequer percebem que podiam exigir muito mais do que têm para seu crescimento pessoal? Como consideram a escola onde estudam de boa qualidade, mesmo admitindo a existência de muitas deficiências? Esses questionamentos, nos levaram a considerar as ponderações de Marx acerca da educação e da escola.

Marx (1867) considerava a educação um instrumento a serviço do capitalismo que perpetuava a exploração da classe dominante sobre a classe dominada, pois, através dela que a ideologia burguesa tomava força e forma. Considerava as escolas de tempo integral pouco produtivas, pois, segundo ele, eram cansativas para os estudantes e trabalhosas para os professores, e que o resultado era o baixo rendimento escolar. E de fato os estudantes do EREM consideram o tempo estendido cansativo.

Isso não quer dizer que ele não valoriza a escola, ao contrário, afirmava que o homem completo seria aquele que desenvolvesse simultaneamente suas habilidades intelectuais e suas habilidades manuais, e foi o que almejou em seu projeto revolucionário. Pensava a educação integral, desvinculada de mais tempo diário na escola. Afirmava que a educação é um instrumento que tanto leva a alienação quanto a emancipação.

Pensando no que nos foi dito pelos estudantes, podemos concordar com Marx, pois, os mesmos ainda não têm clareza sobre o que a escola deveria oferecer-lhes além do que oferece. O que lhes é oferecido é recebido como se fosse o melhor a receber, isso demonstra, a nosso ver, que o campo de visão deles e de suas famílias, já que ninguém disse ou deu a entender que não estavam satisfeitos com a escola, é restrito a respeito dessa questão. As relações desiguais de poder, são de fato “naturalizadas” que não há a percepção, por parte dos estudantes, de como a educação, aqui representada na instituição escolar, poderia ser diferente, mais abrangente e de melhor qualidade. Assim, o projeto arquitetado por Marx onde o processo educacional deveria ter conteúdos que abrangessem as dimensões da educação mental, educação física e educação tecnológica, não é concretizado, ao menos por enquanto.

Refletindo sobre a satisfação dos estudantes com o ensino que recebem e com a escola que frequentam, fizemos uma comparação do pensamento de Bourdieu em relação a educação em geral e a escola em particular. Para ele a escola é um instrumento que serve a grupos e classes dominantes que impõem a sociedade suas concepções culturais.

Podemos concluir que, o arbitrário cultural está tão naturalizado na sociedade, que já faz parte do “habitus” dos indivíduos, conceber que o que é oferecido deve ser aceito mesmo que não seja o ideal. Ainda que haja o desejo de galgar outros degraus além dos que são colocados, é muito difícil romper com laços invisíveis e imperceptíveis, aqueles colocados pelo autor, como a ideia que, a cada indivíduo cabe apenas o espaço que lhe foi destinado pela sociedade, mesmo que seja de forma inconsciente.

Então, apesar do esforço muitas vezes dito, no sentido contrário, podemos dizer que, concordamos com as considerações de Bourdieu acerca do uso e objetivo da instituição escolar, quando ele racionaliza sobre a existência das imposições colocadas por parte da sociedade aos demais cidadãos, sem que sejam percebidas, reproduzindo assim o sistema das relações sociais vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise criteriosa das entrevistas, podemos constatar que a prática cotidiana da educação integral dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho, não corresponde inteiramente ao que foi proposto nos documentos oficiais para a educação integral. A concepção dos estudantes acerca do que, de fato, seja uma escola de tempo integral para uma educação integral, também ainda não está plenamente concebida, visto que para eles o tempo extra direcionado aos estudos complementares, é encarado como satisfatório, segundo suas falas. Porém, devemos considerar que é provável que os estudantes desconheçam o que foi proposto para a educação integral de tempo integral, ou ainda, que os estudantes não tenham consciência que uma educação “dita” integral, deva ser voltada para o desenvolvimento da integralidade do ser humano.

Por outro lado os estudantes entendem a importância de uma escola de tempo integral, pois, segundo eles, o tempo ampliado proporciona, um maior direcionamento e envolvimento para com os estudos e outras atividades dentro da escola, o que conseqüentemente leva ao desenvolvimento de múltiplas habilidades de cunho cognitivo dos mesmos. Também consideram como de suma importância para a prática da vida em sociedade, o desenvolvimento de suas relações interpessoais, estabelecidas durante todo o período dos três anos do ensino médio, inclusive, encarando este cotidiano cheio de complexidades e desafios como preparação para a futura vida profissional. Assim observamos que, de fato a rotina diária desenvolvida na escola de tempo integral, leva aos estudantes ao alcance de um maior nível de responsabilidade consigo e com as tarefas que lhes são atribuídas, bem como o aprimoramento das relações interpessoais, pois, a permanência de mais tempo juntos os levam a desenvolver laços afetivos e noções de respeito mútuo, imprescindíveis a vida cidadã.

Ao avaliarem por exemplo, a estrutura física da escola como boa, embora entendam que essa estrutura poderia ser melhorada ou que deveria haver outros cuidados com a mesma, os estudantes estão fazendo uma comparação com outras escolas públicas que trabalham com meio turno, onde a estrutura física é diferente e

menos eficiente, demonstrando que inicia-se o processo de uma maior percepção sobre a realidade que os cerca.

Dessa forma, confirmamos a nossa hipótese inicial, visto que os estudantes consideram que, mesmo sendo pública, a escola é de boa qualidade, e por isso mesmo o ensino os afeta positivamente, não só no sentido de aprendizagem de conteúdo, mas também no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades para a vida em sociedade.

No entanto, nossas considerações são feitas em cima de um estudo que foi desenvolvido apenas em uma escola, o que nos leva a ponderar que outras realidades, outras configurações podem e devem existir, e que há limitações em nosso trabalho. Ponderamos também que, em nossa metodologia poderíamos incluir outras técnicas, como a observação, na tentativa de obtermos um resultado mais aprofundado sobre o tema. Portanto este trabalho é um exemplo das formas de configuração de escolas integrais de tempo integral. Deve-se também admitir que a pesquisa, poderia ter sido mais abrangente tanto no que se refere aos atores envolvidos quanto ao número de escolas pesquisadas.

Por outro lado, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, visto que as questões propostas para a pesquisa, foram respondidas ainda que a profundidade das respostas não seja a ideal. Consideramos também que a nossa hipótese foi confirmada, visto que, os estudantes entendem que a educação integral é importante para sua formação pessoal e afirmam que o fato de estudarem neste tipo de escola contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional, interpessoal de cada um deles.

Assim, consideramos que seria de suma importância que, no futuro outras pesquisas fossem feitas acerca do tema, que considero de muita relevância para a sociedade, por tratar-se de questões cruciais para o desenvolvimento de uma nação. Sugerimos que, seria muito interessante e de muita relevância, fazer uma pesquisa evidenciando o cruzamento entre escolas integrais de ensino regular e as escolas integrais com cursos técnicos, por exemplo.

Este trabalho monográfico, com um tema já devidamente ponderado na área da educação, contribuiu com as Ciências Sociais, mais especificamente na área da Sociologia da Educação por analisar uma experiência importante na escola. Estamos

certos que a proposta de escola integral é uma proposta interessante, visto que pretende alcançar o desenvolvimento pleno do ser humano, colocando a escola como ponte entre o indivíduo e a sociedade, na medida em que a põe como mediadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica.** In FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.* 7ª edição – Editora Cortez – São Paulo, 2009

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico Como Obra de Construção Nacional.** Brasília: 2015. Disponível em <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 1031

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**

Disponível em www.scielo.br/paideia

Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, MARQUES, Luciana Pacheco and BRANCO, Verônica: **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.** *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Jun 2014, vol.22, no.83, p.355-378. ISSN 0104-4036

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos: **Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma realidade no Ensino Médio**

Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/>

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** IN: *Como Classificar as Pesquisas?* 4 Ed. –São Paulo: Atlas, 2002.

MACIEL, Karen de Fátima: **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**

Disponível em <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoem perspectiva/article/view/6519>

Educação em Perspectiva, Viçosa, v.2, n.2, p. 326-34444, jul./dez.2011

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de**

Metodologia Científica. - 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MOLL, Jaqueline. Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Penso Editora – Porto Alegre, RS, 2012.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 38, num.3, p. 813-829, jul./set. 2013.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação* 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

PESTANA, Simone Freire Paes; Afinal, o que é educação integral?

Revista Contemporânea de Educação, 01 June 2014, Vol.9(17), pp.24-41

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber.** 2. Ed. Ver. Amp. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**– Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 6. Ed, I reimp

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE

1. Nome
2. Idade
3. Série
4. Escolheu estudar na escola de tempo integral? Se sim, porquê?
5. Há seleção para matrícula nesta escola?
6. Como suas tarefas escolares são divididas na escola?
7. O que você mais gosta na escola integral?
8. Como você avalia a escola integral, quanto a estrutura física?
9. Como são realizadas suas atividades em classe (individual, coletiva)?
10. São realizadas aulas-passeio com os estudantes? Em média quantas por ano e quais lugares foram visitados?
11. São realizadas atividades culturais entre os estudantes e pessoas da comunidade? De que tipo?
12. São realizadas atividades escolares junto com sua família? Como?
13. Como é seu relacionamento com seus colegas?
14. Como é seu relacionamento com seus professores?
15. Você tem preferência por algum professor? Porque?
16. Como é seu relacionamento com o gestor da escola?
17. Você sabe se existe conselho escolar nesta escola?
18. Se sim, qual a participação dos estudantes neste conselho?
19. Sabe se há reuniões regularmente deste conselho?
20. Como você se sente na escola integral?
21. O fato de você estudar em uma escola integral mudou algo em sua vida? O quê?
22. Você acha que deve haver mais escolas integrais?
23. O que você acha que precisa ser melhorado nas escolas integrais?