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

DERICK H. PARANHOS DE CARVALHO

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO.

BELÉM-PA
2016

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

`

DERICK H. PARANHOS DE CARVALHO

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO.

Belém/PA
2016

DERICK H. PARANHOS DE CARVALHO

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO.

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Belém/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

C331d Carvalho, Derick H. Paranhos de.

A disciplina Educação Física no contexto do ensino médio integral na Escola Estadual Temístocles de Araújo / Derick H. Paranhos de Carvalho ; [orientação de] Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – Belém, 2016.

152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Educação Física – Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Educação integral – Currículos. 3. Currículos – Avaliação. I. Rocha, Genylton Odilon Rêgo da (Orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 613.707

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

DÉRICK H. PARANHOS DE CARVALHO

DISSERTAÇÃO: **A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO**.

BANCA EXAMINADORA:

_____ - Orientador
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
PPGED/ICED/UFPA

_____ - Examinador
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
PPGED/ICED/UFPA

_____ - Examinadora
Prof.ª. Dr.ª Marta Genú Soares
PPGED/UEPA

_____ - Examinador (suplente)
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
PPGED/ICED/UFPA

Dissertação aprovada em: 29 / 08 /2016.

BELEM-PA
2016

D E D I C A T Ó R I A

Dedico este momento àqueles que tornaram esse sonho uma realidade possível, minha Mãe ***Tama Oara Paranhos de Carvalho*** *e meu Pai* ***Herculano A. S. F. de Carvalho****, trabalhadores do povo que me ensinaram a não desistir frente as adversidades da vida. Amo vocês. Obrigado por tudo!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão de sangue *Darren Paranhos de Carvalho*, que apesar de distante e não poder compartilhar presencialmente esse momento de vitória na minha vida, nunca deixou de estar em meus pensamentos.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram, me acolheram e me incentivaram nos diferentes momentos da minha vida.

A uma pessoa especial que surgiu na minha vida, que me trouxe a paz e a calma que eu precisava e me incentivou a concluir mais esta etapa da minha vida acadêmico-profissional. *Roberta Lobo. Te adoro minha "chata" favorita!*

À Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) e a seu corpo docente que contribuiu de sobremaneira para mais esta etapa de minha formação. *Obrigado Educadores do PPGED.*

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), nas pessoas da *Profª Dr.ª Sônia Maria da Silva Araújo* e da *Profª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves*, mulheres que lutam de forma decisiva para manter a qualidade do programa e garantir que trabalhadores consigam se apropriar do conhecimento necessário para continuar na Luta e Resistência por um modelo de Sociedade Mais Justo e Igualitário.

Ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, que aceitou o desafio de orientar este estudo e ao seu modo me instigou a concluí-lo. Grato.

A Prof.ª. Dr.ª. Marta Genú Soares e ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo pelas valiosas contribuições na Qualificação que me permitiram avançar neste estudo.

Ao Prof Dr. Carlos Jorge Paixão que compartilhou de perto as angustias e prazeres desse processo de produção do conhecimento e sempre esteve disposto a contribuir para que eu encontrasse um caminho coerente a seguir. O senhor foi fundamental para o desenvolvimento desta dissertação e para o meu crescimento pessoal. *Obrigado meu amigo!*

Ao meu amigo e camarada Cleumir Pereira Leal, lutador do povo, que dividiu comigo durantes esses três últimos anos, a árdua e contraditória trajetória de produção deste estudo. Nossas lutas são justas e por isso mesmo, nossas conquistas vão ficar marcadas para a eternidade. *Vida Longa à Resistencia camarada!*

A todos da turma de mestrado 2014, diversidade epistemológica, e amizade incondicional. Amigos que a vida colocou em meu caminho. Para sempre.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), e todas as organizações e Movimentos Sociais que levantam a bandeira do Socialismo nesse País, que enfrentam de forma corajosa e ousada o avanço do projeto neoliberal, e que de forma decisiva me dão a força que preciso para seguir Lutando.

À Direção Geral da E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo, a coordenação do EMI e a todo seu corpo técnico, e fundamentalmente aos professores da Disciplina Educação Física, incansáveis lutadores, que abriram as portas de suas “aulas”, me acolheram com muita atenção, carinho e dedicação, sem receio de denunciarem sua realidade, e que acreditaram em mim e nas possibilidades transformadoras que este estudo pode ter.

À E.E.E.F.M. D. HELENA GUILHON e sua Direção por ter me incentivado a seguir nessa árdua caminhada; À Coordenação Pedagógica na pessoa da pedagoga Glaucilene Reis, símbolos de compromisso e dedicação ao que faz; À incansável Maria Aparecida, cujo compromisso com essa escola precisa ser diariamente reconhecido por todos; A todo o seu quadro docente “amigos de profissão” que tenho orgulho de ter convivido e aprendido, sorrido e chorado a cada luta travada, e por isso quero dividir com todos vocês mais este sucesso.

A todos, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o sucesso deste estudo.

O B R I G A D O ! ! !

H O M E N A G E M P Ó S T U M A

Dedico este momento a um amigo, confidente e irmão que a vida colocou em meu caminho e me permitiu desfrutar de sua companhia por longos 23 anos. Mais um Lutador vítima das mazelas sociais que o capitalismo produz. Renato Oliveira (ou simplesmente, Zé!), sem a sua imensurável contribuição esse momento nunca teria acontecido. Eu poderia cantar "wish you were here", mas a vida preferiu me obrigar a recitar "Comfortably Numb".

"O pulso ainda pulsa" meu irmão, e quis o destino que você deixasse para mim, e, para todos que te amam, um legado que pudesse preservar não apenas suas memórias, mas possibilitar fazer da sua ausência, um futuro de muitas expectativas ao lado de meu afilhado Lucas Renato, "Stand By Me"

.

José Renato "Luglime" Oliveira de Oliveira

(In memoriam)

(16/02/1972 🏛 – 08/05/2013†)

E P Í G R A F E

“O que pretendo é buscar uma outra possibilidade de análise da prática escolar. Quero um outro 'falar' que, dirigido ao dia-a-dia da escola, ao trabalho realizado por professores e alunos, dê conta de captar 'cores e formas' lá existentes e que, em geral, se apagam quando observadas a partir de uma visão estereotipada e reducionista".

(KRAMER, 1993, p.31)

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), analisa o *Currículo e a organização do trabalho pedagógico* da Disciplina Educação Física no contexto do Ensino Médio Integral na Escola Pública em Regime de Tempo Integral E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo. Adota o Materialismo Histórico e dialético como método científico, pois entende que toda atividade humana objetivada e determinada pela totalidade dos contextos econômicos, históricos e sociais só se constitui enquanto conhecimento cientifico a partir da compreensão de sua natureza e função social desveladas com base na sua pratica social concreta e mediatizada pela relação dialética existente entre sujeito e objeto. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores da disciplina Educação Física envolvidos no processo de construção e implementação do Ensino Médio Integral na escola pesquisada. As fontes documentais consultadas correspondem às legislações educacionais, o Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará, o Projeto Político Pedagógico da EEEFM Temístocles de Araújo e os Planos de Curso da referida disciplina entre os anos de 2012 e 12014. O método de tratamento analítico dos dados obtidos foi feito por meio de análise de conteúdo. Foram adotadas as categorias empíricas Contradição e Trabalho, além dos pares dialéticos “Tempo Escolar e Educação Integral”, “Avaliação e Objetivos” e “Conteúdo e Forma”. Este estudo constatou que as contradições detectadas no processo de implementação do ensino médio integral na escola pesquisada, reproduzem-se na realidade objetiva da disciplina que pouco dialoga com as possibilidades pedagógicas apontadas pelo seu currículo. O esforço conjunto dos educadores, que se reinventam frente as novas demandas que assumiram, esbarra na negligencia dos órgãos públicos gestores, que dada a pouca importância que destinam a essa iniciativa, lhes impõem um caráter experimental e de espontaneidade. Os pequenos avanços nas proposições teórico-metodológicas e de abordagem dos conteúdos identificado nos currículos da disciplina educação física necessitam de um referencial critico que lhe dê sustentação e que melhor o articule com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Os docentes da disciplina avaliam que a ampliação do tempo escolar é fator primordial para a qualificação das intervenções da disciplina e da organização do trabalho docente. As limitações de ordem temporal e conjuntural impediram um maior aprofundamento nas análises e já se apresenta como um limite deste estudo, que sugere, portanto, maiores inserções na realidade pesquisada.

Palavras-chave: *Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. Ensino Médio Integral e Escola de Tempo Integral. Disciplina Educação Física.*

ABSTRACT

This Master's Thesis, defended in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pará (PPGED/UFPA), examine in the light of its contradictions, the curriculum and organization of the educational work of the discipline Physical Education in the context of a high-school Integral Education system in Public School Full-Time Regime “Temistocles de Araújo”. The historical materialism and dialectical as the scientific method because it is understood that all human activity is determined by the totality of economic contexts historical and social is only considered as scientific knowledge from the understanding of nature and social function unveiled based on its concrete social practice mediated by the dialectical relationship between subject and object. As data collection tool semi-structured interviews were conducted directed to the Physical Education teachers involved in the construction and implementation process of the integral Education Model in the researched school. The collected documentary sources correspond to educational legislation, the integral Education Plan for the State of Pará Education, the Pedagogical Political Project of the school “Temistocles de Araújo” and the plans of the discipline Course in the years 2012 to 2014. The analytical method of treatment of the data was done through content analysis. empirical categories “Contradiction and work” were adopted in addition to the dialectical pairs "School Time and Integral Education", "Assessment and Objectives" and "Content and Form". This study found that the contradictions detected in the implementation process of education mode in the researched school, reproduce the objective reality of the discipline that dialogue little with educational opportunities as identified by your resume. The Joint efforts of educators who reinvent themselves to face the new demands they made, stop at the neglect of the Organ Public Managers, that given the limited importance that target this initiative, imposing them an experimental character and spontaneity. The small advances in the theoretical-methodological propositions and the approach of the contents identified in the curriculum of the discipline Physical Education need a critical reference that supports it and that better articulates it with the Pedagogical Political Project of the School. The teachers of the discipline evaluate that the expansion of the school time is a prime factor for the qualification of the interventions of the discipline and the organization of the educational work. The limitations of time and conjunctural prevented further deepening the analysis and now presents itself as a limit of this study, and therefore suggests larger inserts in the researched reality.

Keywords: *Curriculum and Pedagogical Work Organization. High-school Integral Education System and Public School Full-Time Regime. Discipline Physical Education.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mandala do Programa Mais Educação..... 62
Figura 2: Mandala Mãe – orienta projetos pedagógicos e curriculares de educação integral no Brasil..... 68
Figura 3: Entorno do prédio central da Escola..... 123
Figura 4: Entorno do prédio central da Escola..... 123
Figura 5: Quadra 1 – Mutirão de Limpeza..... 123
Figura 6: Quadra 2 – Mutirão de Limpeza..... 123
Figura 7: Mutirão de Limpeza em Andamento..... 123
Figura 8: Visão após o Multirão de Limpeza..... 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CACEF centro acadêmico do Curso de Educação Física
CAICs Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIACs Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs Centros Integrados de Educação Pública
CONFEF/CREFs Conselho Federal e Regionais de Educação Física
DCE Diretório Central dos Estudantes
DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais
DEMP Diretoria de Ensino Médio e Profissional
DEN Diretoria de Ensino Médio
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEFM Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEEM Escola Estadual de Ensino Médio
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
EMI Ensino Médio Integral
ESEF-PA - UEPA Escola de Educação Física da Universidade Estadual do Pará
ExNEEF Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FMI Fundo Monetário Internacional FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9346/1996
MEC Ministério da Educação
MNCR Movimento nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OMC Organização Mundial do Comércio
ONU Organização das Nações Unidas
OTP Organização do Trabalho Pedagógico
PCDEF-ETA Plano de Curso da Disciplina Educação Física – Escola Temístocles de Araújo
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-PA Plano Estadual de Educação - Pará
PEEI-PA Plano Estadual de Educação Integral do Pará
PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE Planos Nacionais de Educação
PRONAICA Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PROEMI Programa Ensino Médio Inovador
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB Produto Interno Bruto
PISA Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PPGED Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA)
PPP Projeto Político Pedagógico
PPP-ETA Projeto Político Pedagógico - Escola Temístocles de Araújo

PSDB Partido Social Democrata Brasileiro
PT Partido dos Trabalhadores
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEN Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC-PA Secretaria Estadual de Educação do Pará
SESI (Serviço Social da Industria) integrante do sistema “S”
TD Treinamento Desportivo
UEPA Universidade do Estado do Pará
UFPA Universidade Federal do Pará
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URE Unidade Regional de Educação
USE Unidade Setorial de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. EDUCAÇÃO EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL: CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 36
2.1 Um diálogo necessário sobre a de educação de tempo integral no Brasil.. 36
2.1.1 O ideário da Educação Integral, seus entraves e desafios no chão da Escola pública brasileira: Experiências e referências para uma educação integral..... 37
2.1.2 A Educação Integral presente no ideário de Anísio Teixeira: A experiência com Centro de Educação Popular na Bahia..... 44
2.1.3 A escola no Brasil de Darcy Ribeiro: A Experiência dos CIEPs e CAICs no Rio de Janeiro – RJ..... 48
2.2 A concepção de currículo adotada na proposta de educação integral em discussão no Brasil..... 53
2.2.1 Os marcos regulatórios da educação integral no Brasil.....53
2.2.2 O Programa Segundo-Tempo: entrando em campo com a Educação Física e seus conteúdos 57
2.2.3 O Mais Educação em ação..... 59
2.2.4 Ensino Médio Integral: O currículo proposto pelos órgãos governamentais no Brasil..... 66
2.3 A organização do trabalho pedagógico: os desafios postos pela educação integral..... 72

3. O ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ..... 76
3.1 O processo de implementação do ensino médio integral no estado do Pará.....76
3.2 A implementação do ensino médio integral na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo.....98

4. A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU CURRICULO NA E.E.E.F.M. TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL..105
4.1 A organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina educação física frente as demandas do ensino médio integral.....105
4.2 A disciplina educação física em tempos de ensino médio integral: a avaliação feita pelos docentes da disciplina e seus desdobramentos.....116

5. CONCLUSÃO.....130
REFERENCIAS.....139
APÊNDICES 147
APÊNDICE A – OFICIO PESQUISA EXPLORATÓRIA 148
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES DO EMI) 150
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....151
APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA 152
ANEXOS
ANEXO A – MEMORANDO AOS DIRETORES DE ESCOLAS. SEDUC – PA
ANEXO B – DOCUMENTO SEDUC – PA. EDUCAÇÃO INTEGRAL

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se como dissertação de mestrado na linha de Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Tem como objeto de estudo: *Currículo e organização do trabalho pedagógico em educação física no ensino médio integral no estado do Pará*. A escolha deste objeto está ligada a uma trajetória de vida construída e consolidada no ensino público, bem como minha convicção política e ideológica em prol de um ensino público, gratuito laico e de qualidade, ancorada a uma concepção de formação humana, de homem e de mundo vinculados aos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético.

Deste modo, torna-se necessário primeiro apresentar minha trajetória educacional formal, a qual, conforme dito anteriormente, sempre se deu no ensino público e para uma melhor compreensão desta minha estreita ligação com a educação pública, passo a contar um pouco desta trajetória a qual teve seu início no final da década de 1970 e início da década de 1980 quando cursei o ensino fundamental até a 5ª série na Escola Estadual de Ensino Fundamental Benjamin Constant; por questões de mudança de residência precisei mudar também de escola, momento no qual cursei todo o restante do ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental D. Helena Guilhon, localizada no Conjunto Satélite, periferia de Belém.

A escola D. Helena Guilhon, atualmente, também abrange o Ensino Médio, e se tornou desde 2008 meu ambiente de trabalho e fonte de minhas inquietações, fato que a seguir detalharei; após a conclusão do ensino fundamental, fui cursar o ensino médio em uma escola, à época, profissionalizante, a Escola Estadual de Ensino Médio Visconde de Souza Franco, matriculado em 1988 no curso de Patologia Clínica, visto que meus pais influenciados pelo modelo de formação técnica amplamente empregado pelo governo militar, vislumbravam-no como o melhor caminho a ser seguido, destino quase sempre projetado aos filhos de trabalhadores.

Nesse ambiente escolar vivenciei as primeiras experiências com os movimentos sociais organizados e participei dos espaços de representação discente

(Grêmio Estudantil), o cenário na época foi muito marcado pelas lutas pelo passe livre nos coletivos (que resultou posteriormente na conquista da meia passagem), pela democratização da escola (inclusive com a deposição do então diretor da referida escola através de ampla participação e movimentação dos estudantes) e pelo movimento das primeiras eleições diretas para presidente após a redemocratização do País. De fato, esse clima de grandes agitações contribuiu para meu engajamento no Movimento estudantil e popular e, por conseguinte o contato com leituras e referenciais teóricos que serviriam de base para minha formação política e para me manter próximo da luta por melhorias, maior autonomia e qualidade na educação pública.

Já no último período do Ensino Médio, ano de 1991, cursando o 4º ano (destinado a estágio e habilitação técnica) as condições concretas me levaram a já iniciar minha vida profissional, e me mantiveram assim até 1996 quando retomei os estudos para ingressar em uma universidade e minhas condições só me permitiam adentrar no ensino superior caso conseguisse vencer o funil do Vestibular, fato este que sempre foi incômodo, pois tinha clareza que tais processos privilegiavam aqueles de classes mais abastadas que tinham condições de pagar cursos específicos para essa seleção, realidade distante para aqueles que estudaram no ensino público repleto de precariedades e deficiências históricas, e no meu caso ainda mais complicado devido meu curso ter sido voltado desde o 2º ano para a formação técnica.

Vencida essa etapa, após 6 meses de estudos intensivos, em 1997 adentrei para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA onde desde o primeiro momento me envolvi com as questões políticas e pedagógicas do curso. Fui representante discente em todas as instancias Institucionais da Universidade (departamentos e Colegiados) e durante minha formação participei ativamente do Movimento Estudantil da UEPA (centro acadêmico do curso de Educação Física – CACEF e Diretório Central dos Estudantes – DCE) e do Movimento Estudantil de Área da Educação Física (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física – ExNEEF), tais representações me colocaram novamente em contato direto com as profundas contradições presentes no Ensino Público do Estado do Pará e do Brasil.

As lutas pela reforma curricular, autonomia universitária, e avaliação institucional contrárias as implementadas pelo então Ministério da Educação e Cultura – MEC, bem como pelas diretrizes curriculares impostas pelas comissões de especialistas no período de 1999 a 2001, foram intensas e tiveram papel decisivo na minha compreensão acerca das políticas públicas para educação, constituídas a partir do modelo capitalista globalizado e Neoliberal que se afirmava no país.

Tão logo conclui minha graduação dei início as minhas atividades docentes no interior da escola (particular) e já no ano seguinte avancei em minha formação continuada em *lato sensu* pela mesma Universidade que me graduei, especializando-me em Educação Física Escolar e aprofundando meus conhecimentos na área, buscando ao mesmo tempo entender melhor a complexa relação que envolve as abordagens pedagógicas da educação e da educação física no interior da escola pública e suas contradições; desta forma em 2008, após aprovação em concurso público, deixo a escola particular e volto ao ambiente do ensino público, inclusive sendo lotado na mesma escola onde cursei a etapa final do ensino fundamental, D. Helena Guilhon, só que desta vez na qualidade de Professor AD-4 da Disciplina Educação Física.

De fato muita coisa havia mudado na escola, porém muito que vivenciei ainda se fazia presente, mesmo que tivesse sido vivenciado a mais de 20 anos atrás, quer sejam através de práticas pedagógicas observadas que ainda lembravam em muito as quais vivenciei; ou mesmo, por modelos de avaliação pautados em critérios predominantemente quantitativos, embora o corpo docente me parecesse mais compromissado e com uma compreensão bem maior sobre o papel da escola e da educação pública, ainda assim pouco motivado pelas condições estruturais da realidade da escola; porém o que mais me chamou a atenção foi a estrutura e arquitetura física da escola, para além de algumas salas a mais e a presença de um laboratório pouco utilizado, foi a sua semelhante aparência de um presídio, muros altos que escondiam o que acontecia em seu interior, salas com portas de grade e, onde antes haviam espaços abertos para ventilação, agora dera lugar a grades que pareciam aprisionar os que nelas entravam ou impossibilitar de entrar os que por ventura estivessem de fora, fruto talvez de repetidas situações de violência, assaltos e vandalismo, bem como de um nítido distanciamento da comunidade, isolada de seu propósito e refém muitas vezes de seus próprios educandos.

Neste contexto de abandono por parte da Secretaria de Educação (que pouco respondia as necessidades apontadas pela direção) era preciso que a escola encontrasse meios de voltar a dialogar com a comunidade e responder a essa problemática realidade. Após várias tentativas, greves e mobilizações, o corpo docente em conjunto com a direção escolar empenharam-se em implementar algumas mudanças, o muro foi trocado por grades que permitiam uma visualização externa, as salas deixaram de ser trancadas e foram desenvolvidos projetos com alunos e comunidade que permitiram a frequência de grupos sociais no interior da escola (grupo de dança para terceira idade, capoeira, xadrez, tênis de mesa, atividades esportivas, aulas de informática, etc.) iniciando um processo de reaproximação com a comunidade e com a realidade do bairro, mesmo que por vezes conflituoso e sem apoio do Estado. Pôde então perceber o quanto essa aproximação modificou as relações entre todos os atores sociais envolvidos, mesmo que ainda de maneira muito tímida.

Paralelo a isso, a implementação de políticas públicas voltadas para ampliação do tempo/espaço escolar por meio de projetos como o *"mais educação"* e o programa *"segundo tempo"* me aproximaram dessa perspectiva integralizada de ensino. Mesmo que ainda nitidamente de maneira fragmentada e desarticulada a projetos maiores, esses projetos esboçaram uma inicial mudança no contexto da organização escolar, esse fato me chamou a atenção e passei a acompanhar mais de perto essas propostas. Assim, decidi aprofundar meus conhecimentos sobre estas propostas de educação.

Mesmo com muita dificuldade (pouco tempo para estudos e para produção científica atualizada, concorrência muito grande, carência de recursos financeiros para custear uma formação continuada na rede privada, etc.) consegui adentrar, em 2014, no mestrado em educação, por meio do programa de pós-graduação em educação (*stricto sensu*) na Universidade Federal do Pará – UFPA; coincidentemente ao período inicial do curso houve a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 26 de junho do mesmo ano, tendo este destinado parte significativa de seu texto à expansão da oferta de modelos de educação integral (planos e metas), mas ainda não muito claro em seus referenciais teóricos, conceituais, e nas condições estruturais para a essa implementação e oferta.

Diante disso e a partir da articulação entre os conhecimentos construídos no dia a dia do trabalho pedagógico e no contato com cultura escolar, entendida como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001 p. 10), obtive indícios de onde e como construir e ampliar as perspectivas de intervenção no sentido da apropriação de ferramentas objetivas que direcionasse o ensino, em especial da disciplina que ora ministro, para uma instrumentalização mais articulada ao contexto social e suas contradições, ou seja, o conjunto de conhecimentos construídos, vivenciados e aceitos coletivamente e de maneira não homogênea, mas repleto de sentidos e significados a serem externados por meio da pratica social da disciplina;

Esta reflexão sobre as adequações/modificações que os conhecimentos curriculares da disciplina sofrem em diferentes modalidades de ensino me motivou a aprofundar os conhecimentos em especial na temática do Ensino Médio Integral[1], por se tratar de uma oferta ainda muito incipiente no Estado. Mas para que se pudesse chegar aos objetivos gerais desse estudo, necessitei inicialmente realizar uma pesquisa exploratória sobre a temática que envolve a oferta da disciplina Educação Física no Ensino Médio Integral em escolas públicas do Estado.

A partir da opção por esta delimitação temática, um estudo preliminar se iniciou através de uma pesquisa exploratória *in loco*, ou seja, as unidades escolares e à Secretaria de Educação do Estado do Pará, com intuito de conhecer melhor a realidade a ser analisada e se obter um maior embasamento sobre a temática pretendida.

[1] Embora alguns documentos da SECAD – MEC publicados no ano de 2009 tratem do ensino médio integral como uma modalidade de ensino, certamente pelas especificidades de sua demanda, legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1994) não o caracterizam como tal. A referida LDB trata as modalidades de ensino e educação em seu Título V, mas não determina claramente quais seriam elas, o que abre margem para diversas interpretações, tais quais, as que se apresentam nos cadernos da SECAD MEC e na Lei nº 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB conforme trecho extraído do Inciso XII, Art. 10 da referia Lei: "A distribuição proporcional de recursos dos Fundos devem levar em conta as seguintes diferenças entre etapas, ***modalidades*** e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica [...] XII - ensino médio em tempo integral". Portanto para não adentrar em um exaustivo debate conceitual, visto não ser este o objetivo maior deste estudo, busquei optar por não tratar do Ensino Médio Integral como modalidade de educação, embora houvesse espaço para essa interpretação, como se verifica nas referidas cartilhas e no texto da Lei do FUNDEB, preferindo utilizar termos mais consensuais para delimitar a natureza dessa etapa de ensino e sua forma de oferta em regime de tempo integral.

Inicialmente visitou-se o site da Secretaria de Educação (SEDUC-PA) para identificar quantas e quais eram as escolas da rede que se enquadravam no perfil do estudo, a saber, escolas públicas com oferta de ensino médio integral; como resultado obtivemos através de consulta em matéria exposta no referido site na data de 04 de setembro de 2014. Os resultados a esta consulta apontaram para 04 escolas com matriculas em aberto e previstas para funcionamento no ano de 2013, conforme um excerto retirado do site[2]

> A partir de 2013, a Seduc iniciará, em escala piloto, a implementação do projeto escola em tempo integral no interior do estado e avançará, gradativamente, até o envolvimento da totalidade das escolas da rede. [...] Matrícula – A pré-matrícula para as escolas de tempo integral poderá ser feita no site da Seduc www.seduc.pa.gov.br ou no 0800 280 0078. [...] Veja as escolas que funcionarão em tempo integral: [..] Ensino Médio: Escola Augusto Meira; Escola Raimundo Vera Cruz; Escola Temístocles de Araújo; Escola Eneida de Moraes. (SEDUC-PA, 2012)

Baseado nos dados obtidos nesta consulta, identificamos que todas as escolas informadas localizavam-se na Unidade Regional de Educação (URE 19A – BELÉM), que compreende as escolas dos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Barbara; após consulta aos endereços das escolas identificadas e apesar desta URE comportar cinco municípios todas as escolas de tempo integral no Ensino Médio concentravam-se apenas em dois municípios, Belém e Ananindeua distribuídos com duas escolas em cada. Após este levantamento prévio, passamos então ao segundo momento desta pesquisa que foi agendar uma visita a cada uma das escolas identificadas. Desta forma foram realizadas as visitas nas seguintes datas e escolas:

- 16/09/2014 – EEEM AUGUSTO MEIRA
- 19/09/2014 – EEEFM RAIMUNDO VERA CRUZ
- 23/09/2014 – EEEFM ENEIDA DE MORAES
- 26/09/2014 – EEEF PROF TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO

Feitas as visitas, dados foram identificados, tais como: Nas escolas EEEFM RAIMUNDO VERA CRUZ e EEEFM ENEIDA DE MORAES constatou-se o não funcionamento do ensino médio integral, nem sequer em regime de tempo integral;

[2] Dados obtidos em um informativo *Destaque* presente no site da SEDUC-PA, datado de 28/02/2012 e disponível no link: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=Destaque.show&iddestaque=1404&idareainteresse=1 . acesso em04/09/2014.

segundo informações colhidas junto ao corpo técnico a escola não conseguiu se estruturar e não deu seguimento ao contrato para a implementação deste regime de oferta.

Na EEEM AUGUSTO MEIRA tivemos a oportunidade de conversar com a vice direção daquela unidade de ensino, que informou sobre o funcionamento da escola, com atividades diversificadas nos dois períodos de aula, intercalando atividades de classe e atividades de projetos e de linguagens, cabe ressaltar que esta visita foi realizada no período da tarde e em semana de avaliação (simulado) o que dificultou a disponibilidade de tempo e atenção maiores por parte da direção, sendo sugerida nova reunião para maiores esclarecimentos, o que foi possível perceber é que a escola utiliza basicamente, no ensino médio, a ampliação do tempo escolar prioritariamente e com ênfase a atividades voltadas para o reforço escolar (*mais tempo da mesma escola*) e melhora do desempenho em exames de seleção (vestibulares, ENEM, etc.)

Já na EEEF PROF. TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO, ultima escola a ser visitada e com uma receptividade muito mais satisfatória, sob a condução da pedagoga que integra a coordenação do Ensino Médio Integral (EMI), na qual obtive dados iniciais, mas não menos importantes, sobre sua organização. Pude constatar que a escola funciona no horário das 7:30h às 15:00h, anda com o acréscimo de 1 hora (das 15:00h às 16:00h) para reforço escolar aos que necessitarem. São servidas 3 refeições aos alunos (lanche – almoço – Lanche), e as atividades são desenvolvidas com o primeiro turno destinado a atividades voltada para o ensino dos conteúdos formais e no segundo turno as atividades complementares desenvolvidas através de diversos projetos, sempre construídos e executados concomitantemente por dois professores de disciplinas diferentes e a fins, além dos conhecimentos referentes as linguagens artísticas e corporais. Em relação a disciplina Educação Física, foi informado que atualmente a escola conta com dois professores e que estes desenvolvem além das atividades especificas da referida disciplina, também projetos interdisciplinares articulados ao planejamento estratégico da escola.

Após esta etapa, cuja a intenção inicial seria comparar os projetos pedagógicos de educação integral das escolas mapeadas e analisar sua estrutura e funcionamento, constatou-se a inviabilidade de tal comparação e, portanto, tornou-se mais

interessante centrar os estudos apenas na EEEF PROF. TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO por apresentar-se muito mais estruturada e próxima dos objetivos a que se propõe. Ainda existia, porém, a necessidade de consultar a própria Secretaria de Educação para obter maiores informações sobre essa temática.

Assim sendo, fomos em busca desse contato e no dia 08/10/2014 tivemos a primeira reunião com a SEDUC, fomos recebidos pelo Sr. Ricardo Alencar que se mostrou muito solicito e interessado em saber do estudo por achar de extrema importância para contribuir no debate de construção do Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará, em fase de debate e construção, em razão disso reagendamos outra reunião desta vez com a responsável pelo Ensino médio integral Prof.ª Luiza Amélia Araújo – Diretoria de Ensino Médio (DEM) vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN). A segunda reunião ocorreu no dia 10/10/2014 pela manhã e obtivemos as informações iniciais necessárias para compreender um pouco mais sobre a implementação da escola integral no ensino médio no Pará. A implantação se deu a partir de 2012 com apenas um projeto piloto e com limitações de ordem financeira e estrutural, em parceria e assessoria da Fundação Itaú social[3], e foi justamente essa visita que suscitou uma oportunidade de entender melhor esse processo de implementação deste modelo escolar e de enveredar os estudos por esta área.

A pesquisa exploratória, possibilitou melhor compreensão dos caminhos que o estudo deveria percorrer, e através dos dados preliminares obtidos junto as escolas que afirmavam, à época, adotar esta proposta de ensino integral, foi possível definir o objeto deste estudo, saber, O Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico da Disciplina Educação Física no Ensino Médio Integral no Estado do Pará.

A escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Temístocles de Araújo, em especial, diz respeito a sua peculiaridade, a qual permitiu, por meio da pesquisa exploratória, enxergar nela características próprias no seu currículo e projetos desenvolvidos que lhe dão maior propriedade frente as demais propostas de mesma natureza. Daí a necessidade de se estudar mais profundamente o seu Projeto Político Pedagógico (PPP-ETA), bem como sua proposta de abordagem para

[3] Ver http://www.fundacaoitausocial.org.br/

disciplina Educação Física nesta perspectiva de Educação, e, que passa a ser vista como um projeto piloto e executora das intencionalidades da SEDUC-PA.

A temática “educação integral” constitui-se num campo fértil para estudos que venham a contribuir com o debate e esclarecimento tanto das necessidades urgentes de sua implementação como na fundamentação de seus pressupostos teóricos, e com o intuito de delimitar ainda mais este estudo, visto que a amplitude da temática é demasiadamente vasta, optei por adentrar somente na etapa de ensino que corresponde ao Ensino Médio Integral (EMI), uma vez que foi identificado no estudo preliminar, que O EMI se apresenta como um processo ainda muito incipiente no Estado e conta com poucas unidades escolares em fase de implementação.

Tal estudo é chave primordial para apontar quais as características assumidas pela disciplina, pelo seu currículo e pelas propostas oficiais apresentadas pela Secretaria de Educação (SEDUC-PA) para a educação integral pública, e assim contribuir no debate e na luta pela superação de distorções neste modelo de currículo e de escola, bem como da perpetuação de ideias uníssonas sobre o atual modelo social e econômico vigente. Com isso, optei em desenvolver este estudo, por entender ser imprescindível e urgente a análise e contribuição sobre a referida temática, a partir de fundamentações teóricas consistentes, de produção, analise e sistematização de dados que possibilitem ampliar os horizontes da pratica docente, de superação de abordagens superficiais e condicionadoras que obstruem o olhar de professores, alunos e comunidade para além das formas historicamente constituídas de organização da escola e da sociedade.

Assim, delimitei o Objetivo Geral deste estudo em compreender os impactos do Ensino Médio Integral no currículo da disciplina Educação Física e na organização do seu trabalho pedagógico na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo, de modo a trazer para o debate as relevantes possibilidades de contribuição pedagógica na perspectiva da formação integral que se encontrem em consonância com um projeto de formação humana, de politecnia, e de formação omnilateral (amparada nos pressupostos marxistas e Gramscianos), a partir da análise de seu currículo e de suas proposições diante desse novo contexto educacional, mediadas pelas contradições dos pares dialéticos “Objetivos e Avaliação”, Tempo Escolar e Educação Integral” complementado pela categoria empírica “Conteúdo”. Para isso, busquei desvelar os

limites e possibilidades que a organização do trabalho pedagógico (OTP) da disciplina adquire no interior da escola em regime de tempo integral com vistas a aproximação de uma formação integral.

A partir de então foram propostos os seguintes questionamentos: Que configurações o currículo da disciplina educação física assumiu no contexto do ensino médio integral adotado na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo? Como se estrutura a organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina educação física em razão das demandas do ensino médio integral? Qual a avaliação feita pelos docentes da disciplina educação física em relação as mudanças que a disciplina e o seu currículo sofreram em decorrência do ensino médio integral?

Para melhor orientar este estudo, foi realizada a revisão bibliográfica sobre a temática da educação integral/Regime de tempo integral, por meio de seleção de teses e dissertações (acervos do portal da Capes), Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, além de livros que versavam acerca de estudos sobre a Organização do Trabalho Docente na Educação Física e Educação Integral. Como resultado da consulta ao banco de dados da Capes e dos aprofundamentos teóricos com as leituras de base, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Identificar as configurações que o currículo da disciplina educação física assumiu no contexto do ensino médio integral adotado na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo; identificar como está organizado o trabalho pedagógico dos docentes da disciplina educação física em razão das demandas do ensino médio integral; e analisar a avaliação feitas pelos docentes da disciplina educação física frente as mudanças que a disciplina e o seu ensino sofreram em decorrência do ensino médio integral.

Após a delimitação do objeto e dos objetivos geral e específicos deste estudo, passo então a descrever o percurso metodológico adotado e o porquê de sua escolha. A opção imediata foi pela utilização do Materialismo Histórico e dialético como método científico, e não poderia ser de outra maneira, pois toda analise que busque uma reprodução e interpretação de uma dada realidade, nesse caso do objeto, precisa necessariamente entendê-lo em sua totalidade; uma vez que, em Marx, o objeto da pesquisa tem existência concreta e objetiva sem uma dependência do pesquisador para existir, e por conseguinte uma teoria para entendê-lo deve partir do movimento

real que este objeto adquire, sendo esta teoria compreendida como um movimento deste real que possibilita sua reprodução e interpretação no plano do pensamento (idéias) e não vice e versa como parte o idealismo de Hegel e tão amplamente absorvido por outros métodos. José Paulo Netto também corrobora com este entendimento, ao afirmar que:

> Teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO 2011, p.20)

Então, para buscar entendimentos sobre as relações análogas a natureza geral da educação integral na escola pública; o modelo implementado no ensino médio de uma determinada escola no estado do Pará e seus condicionantes; até chegar na sua relação com a disciplina Educação Física tornou-se necessário entender essa relação ontológica do objeto pesquisado, tomando como referência sua práxis – atividade humana objetiva determinada pela totalidade dos contextos econômicos, históricos e sociais (TONET, 2013), que se constitui enquanto conhecimento cientifico somente a partir da compreensão de sua natureza e função social desveladas a partir de sua pratica social concreta, ou como já foi dito, de sua práxis social.

No materialismo histórico e dialético, a ontologia do ser é tomada como uma indisponibilidade entre filosofia e ciência, pela unitariedade do ser, pela imposição que este estabelece intimamente com esses dois momentos do saber, mas profundamente separadas se observadas pelas perspectivas gnosiológicas modernas (TONET, 2013).

A opção pelo paradigma epistemológico embasado na perspectiva dialética, surge da compreensão que se tem da relação entre sujeito e objeto, (nesse caso sujeito o pesquisador e objeto a disciplina educação física e seu currículo no contexto do EMI), entendida como reciproca porque é estabelecida por uma interação forjada em um determinado contexto histórico e social que só pode ser explicado quando guiado por uma intencionalidade que lhe dá sentido e uma relação que não pode ser desvinculada da materialidade das ações políticas e das relações sociais de poder que se estabelecem no seio das práxis humanas, consolidada nas palavras de Kosick (2002, p.13-25) “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a

‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] Por isto, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns”; e por isso decisiva para caracterizar nossa opção de paradigma epistemológico.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, esta deve estar diretamente relacionada com o referencial adotado e em consonância com o método de pesquisa escolhido.

> Para ele, ***[marx]*** a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta, à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito, de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. (PAULO NETTO, 2011, p. 20, grifo nosso)

Assim, optei por um estudo de caso como tipo de pesquisa por entender que o processo a ser analisado apresenta elementos impares que ao mesmo tempo que o torna tão especifico para merecer uma análise particular, também se configura como um movimento amplo que envolve a implementação de uma nova fase das políticas educacionais brasileira, e no Estado do Pará ainda mais incipientes, bem como pelo crescente aumento e interesse das parcerias público-privadas na educação e dos dilemas na escolha dos pressupostos teóricos que balizam tais propostas, possibilitando então fazer dos resultados obtidos com a referida pesquisa, um significativo estudo que, respeitando as devidas condições e fatores sociais e históricos, se torne representativo de generalizações análogas.

Bogdan & Biklen (1994, p. 90) apresentam diversos tipos de estudos qualitativos envolvendo o estudo de caso enquanto procedimento metodológico, dentre eles o “estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica” no qual considera que tais estudos se direcionam a organizações especificas e delimitadas por tempos também específicos, versando sobre seus processos de desenvolvimentos, concluindo e exemplificando algumas possibilidades que, corroboram como as pretensões deste estudo.

Ainda sobre o estudo de caso e seu grau de aprofundamento e sua sustentação teórica, Triviños (1987, p. 133-134) caracteriza um estudo de caso, como sendo “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...] Exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência de

ideias” e aponta duas circunstancias que o determinam: de um lado a sua natureza e abrangência, e de outro a sua complexidade. Sobre o nível de complexidade de um estudo de caso este afirma que está diretamente relacionado aos pressupostos teóricos (método) que embasam a investigação cientifica. (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo a instituição escolar selecionada por suas peculiaridades e sua abrangência e do ponto de vista da sua proposta pedagógica, se apresentam como elementos próprios de um contexto histórico que mereceram um estudo individualizado; e sua complexidade frente as mudanças estruturais, curriculares e de práticas educativas se enquadraram perfeitamente ao tipo de pesquisa escolhido.

Embora a pesquisa exploratória tenha fornecido dados preliminares, estes se mostraram insuficientes e para o aprofundamento necessário e outras investidas a campo se fizeram imprescindíveis. Desta vez os dados foram obtidos através de visitas periódicas a escola para realização de levantamento e obtenção de documentos por meio de pesquisa documental e bibliográfica e de entrevistas semi-estruturadas.

As fontes documentais inicialmente utilizadas foram às legislações educacionais, o Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará (minuta), o projeto Político Pedagógico da EEEFM Temístocles de Araújo. As entrevistas e depoimentos foram realizadas junto aos professores da disciplina Educação Física envolvidos no processo de construção e implementação deste modelo de Educação Integral, no ensino médio, com vista a subsidiar as análises da quarta seção deste estudo.

O método de tratamento analítico dos dados obtidos foi feito por meio de análise de conteúdo. Alguns caminhos importantes sobre o processo de análise de dados encontrei em Franco (2009, p. 30), quando esclarece que “O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto”; a mesma ainda destaca a contextualização como elemento central na análise e interpretação dos conteúdos obtidos. Como passo fundamental na sistematização desses dados a autora apresenta como desafio ao pesquisador a definição das *unidades de analise,* que se subdividem em *Unidades de Registro,* relacionada com as categorias

levantadas, e *Unidade de Contexto,* parte mais ampla que dá significado às unidades de análise. (FRANCO, 2009, p. 43-50).

Como procedimentos organizacionais, Franco (1987) apresenta duas etapas, a organização da análise e a definição das categorias; para ilustrar a primeira delas recorre a Bardin (1977, apud FRANCO, 1987) que estabelece a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos e indicadores que fundamentem a interpretação final como os procedimentos básicos. Como se tratam de procedimentos operacionais, não me deterei neste momento a explicar como foram constituídos, deixando para desenvolve-lo durante as seções seguintes, apenas descrevo a opção escolhida para a definição das categorias que nos parece um ponto fundamental a ser debatido, ainda sob a ótica desta autora.

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos [...] em verdade a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo (FRANCO 1987, p. 63)

Dentre os caminhos apresentados pela autora para criação das categorias, optei pela não criação pré-determinada das mesmas, concordando com suas considerações no que diz respeito a incutir simplificações e fragmentações (particularizações) na análise dos conteúdos, adotando as categorias *molares* para a posteriori classificar os indicadores e transformá-los em categorias *moleculares* (FRANCO, 1987), a partir dos critérios de *exclusão mútua, pertinência, objetividade e fidedignidade,* construídas dialeticamente num processo de idas e vindas ao material coletado, oriundo dos documentos coletados e das respostas obtidas e interpretadas à luz dos referenciais teóricos.

Para tanto, foram selecionadas as categorias “Trabalho” e “Contradição” como categorias molares (preliminares) para o estudo, delas emergiram as categorias moleculares organizada em pares dialéticos “Tempo Escolar e Educação Integral” e “Avaliação e Objetivos” também se destaca neste estudo o “conteúdo” como categoria molecular[4], porém, não sendo possível formar seu par dialético “conteúdo e Forma” uma vez que, questões de ordem temporal impuseram tais limitações a este estudo,

[4] Categorias empíricas que emergem das categorias fundantes (nucleares) do pensamento marxiano, cujos dados foram obtidos por meio das constatações empíricas do estudo. Para maiores aprofundamentos, ver PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Max. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

sendo somente desenvolvidas as análises a partir de elementos vinculados ao Conteúdo, tais como: escolha, seleção e sistematização, contemporaneidade, simultaneidade e provisoriedade dos conhecimentos pedagógicos utilizados pela disciplina Educação Física Escolar na perspectiva do Ensino Médio Integral.

A primeira categoria molar definida é a categoria “Trabalho”, presente nas diversas dimensões do processo educativo e passível de ser analisado através das proposições presentes nos currículos. Buscou-se investigar os currículos da disciplina educação física para compreender qual o sentido, com quais pressupostos teóricos estabelece relação e como se materializa nos planos de ensino da disciplina. Esta categoria central do pensamento marxiano presente nas múltiplas dimensões da vida humana sobretudo na dimensão formativa e como tal possui uma relação ontológica com a educação presente em todas as suas ações:

> [...] formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula - trabalho pedagógico, quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho (HYPOLITO, 2010).

A outra categoria molar debatida neste estudo diz respeito a categoria Contradição, uma vez que a própria realidade é contraditória, portanto a referida categoria não é vista apenas como interpretativa do real, mas como um elemento inseparável deste movimento do real, por isso mesmo, possui caráter provisório e superável, como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso de desenvolvimento da realidade. Para Cury (2000, p. 31), “a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos, e se estende a toda atividade humana”.

Tais categorias molares foram escolhidas apenas do ponto de vista da determinação organizacional deste estudo, pois ao serem utilizadas como expressão de uma realidade em devir, incluem-se mutuamente e simultaneamente a outras não explicitadas como: Mediação e Totalidade, pois, o processo de análise dialético necessita abstrair da realidade caótica sua essência, que só se torna possível mediante a compreensão de que cada elemento contém em si múltiplas determinações (assim como o fenômeno estudado), onde de forma reciproca, cada

elemento determinado pelos anteriores, se abre a novas determinações. (CURY, 2000).

Do ponto de vista da escolha destas categorias e pelo próprio movimento de objetivação do real, originam-se outras categorias explicativas que buscam de maneira mais especifica atender a totalidade dos fenômenos debatidos neste estudo. “[...] ao pretender evidenciar um fenômeno importa estabelecer sua propriedade e sua especificidade na relação com os outros fenômenos. E importa saber que relações possuem significação essencial para o conhecimento do fenômeno em questão”. (CURY, 2000, p. 32).

Dessa forma na busca pela interpretação dessa especificidade elegeu-se os pares dialéticos acima citados. Porém antes de avançar, cabe esclarecer dois pontos, o primeiro diz respeito ao entendimento sobre pares dialéticos, que correspondem as relações de contradição que estes “conceitos fundamentais” (categorias) estabelecem entre si, mas que por meio desta contradição que lhe é inerente possibilitam em seus movimentos dialéticos (luta dos contrários) transformações em ambos e, por conseguinte conduzem a um outro estágio mais avançado (síntese) (FREITAS, 2012).

Para corroborar com este mesmo entendimento, ao tratar da importância e da natureza dos pares dialéticos, afirma Frizzo (2013, p. 202)

> ***[Os pares dialéticos***] são a base dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola, chamam-se pares pois são categorias formadas por dois elementos constituintes do mesmo fenômeno, são dialéticas porque estão colocados em polos opostos onde a alteração de um representa uma alteração no outro, chamada de “diferença essencial”. (FRIZZO, 2013, p. 202, grifo nosso)

O outro ponto trata da relação que a disciplina desenvolve com o conjunto das demais por meio de seu Trabalho Pedagógico, seus Objetivos, Conteúdos e Avaliação, formalmente materializados na compreensão de interdisciplinaridade que tomo como base para, em momento oportuno, desenvolver as análises a que ora se propõe este estudo. Dialogar sobre interdisciplinaridade pressupõe discutir o lugar do especifico e do geral no contexto das atividades desenvolvidas pela escola integral, significa também, discutir a identidade de uma disciplina e sua especificidade epistemológica enquanto área do conhecimento (RIBES, 1982 apud FREITAS, 2012), aprofundados de modo objetivo na quarta seção deste estudo. Assim a

interdisciplinaridade pode ser pensada como um princípio, ou ainda segundo Freitas (2012, p. 91) como uma “interpenetração de métodos e conteúdos entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”.

Assim, analisar o trabalho pedagógico da disciplina educação física, e como esta organiza, seleciona e sistematiza seus conteúdos, como relaciona Avaliação a objetivos gerais e específicos e como articula suas ações com as demais áreas do conhecimento no seu fazer pedagógico, reflete uma necessária e imperiosa busca para se restabelecer um diálogo entre os conhecimentos tratados pelo conjunto das disciplinas que compõe o currículo da escola, em especial na escola em regime de tempo integral, notoriamente marcada pela ausência das categorias e leis do marxismo (trabalho, mediação, totalidade, contradição, etc.) e, de correntes pedagógicas fragmentadas pela visão positivista de ciência que historicamente dominaram a educação brasileira ao longo de sua construção no campo da ciência e das políticas públicas.

Após ter abordado os elementos de ordem introdutória, a presente dissertação é ainda composta de três seções, bem como de suas conclusões. A primeira Seção aborda ***A EDUCAÇÃO EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL: CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO***, no qual desenvolvi três subseções; o primeiro intitulado: Um breve dialogo sobre a Educação em Regime de Tempo Integral no Brasil, que inicia tratando do *ideário da Educação Integral, seus entraves e desafios no chão da Escola pública brasileira. E*sta parte compreende um diálogo centrado especificamente nas principais propostas de educação em regime de tempo integral que se vivenciou no Brasil durante o século passado e composto pelas seguintes subseções: *Educação Integral presente no ideário de Anísio Teixeira: A experiência com Centro de Educação Popular na Bahia; e A escola no Brasil de Darcy Ribeiro: A Experiência dos CIEPs e CAICs no Rio de Janeiro – RJ* onde são apresentadas as proposições destes dois contextos históricos, seus desafios, limites e avanços.

O segundo tópico se desenvolve com a apresentação da *concepção de currículo adotada na proposta de educação integral em discussão no Brasil,* partindo dos *Marcos Regulatórios da Educação Integral no Brasil,* passando pelos dois principais programas que se apresentam como percussores da retomada do Estado

brasileiro para com as demandas da Educação Integral. *O Programa Segundo-Tempo: entrando em campo com a Educação Física e seus conteúdos,* neste momento já se introduz a relação direta com o objeto de deste estudo para em seguida abordar o segundo programa, o *Mais Educação em ação*, um dos mais importantes programas do governo em sua retomada para a ampliação da jornada escolar com vistas a formação integral e que marca uma virada na formulação das políticas públicas neste século XXI.

O quarto momento aborda o *Ensino Médio Integral: O currículo proposto pelos órgãos governamentais no Brasil*, onde tomei como referência a proposta de educação integral que permeia os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Educação 2014, e publicações que versam sobre a temática dentre elas os escritos presentes na obra *caminhos da educação integral no Brasil* sob organização de Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013 e uma das principais responsáveis pela formulação de políticas públicas sobre currículo e educação integral no Brasil. O fechamento deste segmento se dá com as reflexões acerca das *parcerias público-privadas na construção de propostas de educação integral no pais,* como estas consultorias se inseriram no contexto das formulações das políticas públicas e quais as logicas que compõem suas matrizes teóricas.

Por fim, a terceira subseção, última parte da primeira Seção, trata da *organização do trabalho pedagógico: os desafios postos pela educação integral*, com a intenção de fundamentar a análise da pesquisa de campo (documental e a entrevista), para isso me detive principalmente a abordar leituras que versam sobre as contradições e problemáticas presentes no seio da escola pública e sua estrutura frente a uma nova proposta, sem fugir da compreensão do papel que esta escola adquire no interior da sociedade capitalista, a reprodução de seus valores burgueses e a conflituoso (mas necessária) luta para impedir por um lado a naturalização das desigualdades sociais e por outro colaborar na construção de uma consciência coletiva que possibilite o vislumbre de uma formação humana capaz de dialogar crítica e dialeticamente com a realidade enfrentada.

A segunda Seção deste estudo foi destinada a um diálogo sobre *O ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ*. Na primeira subseção trato

especificamente *do Processo de implementação do ensino médio integral no Estado do Pará.* Dentre outros aspectos analisei criticamente a proposta de educação integral do ensino médio integral e sua forma de implementação pela atual gestão da SEDUC – PA, desvelando os referenciais teóricos e metodológicos adotados, e a forma como o processo chegou as escolas, caracterizando as contradições, limites e possibilidades da referida proposta.

Em seguida, adentro no debate concernente a Escola, lócus da pesquisa, onde investiguei como se deu *A implementação do Ensino Médio Integral na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo,* referencias e adequações estruturais, politicas, pedagógicas e conjunturais que permearam essa mudança de paradigma no interior da referida escola.

Vencida essa etapa, passo a terceira Seção que traz consigo a especificidade da *DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU CURRICULO NA E.E.E.F.M. TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL. S*eguindo a mesma ótica da seção anterior, desenvolvi por meio da análise da *organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina educação física frente as demandas do ensino médio integral*, um consistente debate para abstrair as características subliminares que a disciplina passou a adquirir neste contexto, feito pela mediação com as categorias moleculares (empíricas) elencadas neste estudo.

Busquei identificar as principais abordagens que sustentam suas práticas, seus limites e possibilidades frente aos desafios a que ora se propõem. Antecipo que por se tratar apenas de uma análise de caráter documental não poderemos ter a compreensão da totalidade deste fenômeno, pois para isso precisaríamos confrontar com minucioso estudo das práticas cotidianas destes professores, fato este que se mostrou inviável devido o tempo que dispunha para a conclusão desta dissertação, bem como por fatores de ordem extemporânea, e que portanto, já se apresenta como uma limitação a que se impõe este estudo, necessitando inclusive de futuros aprofundamentos.

Para finalizar esta terceira Seção apresento um debate envolvendo a *Educação Física em tempos de ensino médio integral* tomando como base *a avaliação feita pelos docentes da disciplina e seus desdobramentos,* momento no qual tomei a avaliação

enquanto categoria de análise para desvelar, a partir das respostas obtidas na entrevistas direcionadas aos professores que ministram a referida disciplina no Ensino Médio Integral, e dos olhar particular destes acerca do processo educacional que desenvolvem, assim como suas angústias e expectativas frente a totalidade das ações que permeiam o contexto de suas práticas educativas nesta perspectiva de educação que se apresenta como integral.

Por último apresento na conclusão deste estudo, uma síntese de toda a discussão esclarecendo aspectos que revelam as contradições presentes nos documentos oficias frente a concretude de sua implementação, os limites que a proposta implementada na escola apresenta quando da análise tomada como base pela categoria contradição, sem perder de vista as possibilidades que se abrem a partir dos indícios encontrados e que dialoguem com práticas sociais diferenciadas, ainda que introdutórias, e se apresentem como uma importante contribuição ao debate da formação humana e do papel da Educação Física nesse novo e conturbado modelo de educação.

2. A EDUCAÇÃO EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL: CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Conforme abordado na introdução deste estudo esta Seção estabelece inicialmente um diálogo com relação a temática da Educação em regime de tempo integral no Brasil, delimito a escola pública como lócus do debate pois é nela que reside a análise do objeto de estudo em questão. Nesta Seção o dialogo presente busca apresentar as principais experiências de educação em regime de tempo integral no Brasil cujas perspectivas vislumbram o ideário de Educação Integral na formação do ser humano.

2.1 Um breve dialogo sobre a educação em regime de tempo integral no Brasil.

A luta pela educação em regime de tempo integral, com vistas a formação integral no Brasil vem de longas datas, cabe ressaltar que me refiro especificamente da luta pela educação integral de natureza pública, gratuita, laica e de qualidade, ressalto isto, uma vez que para os filhos das classes mais favorecidas, a educação integral, ao menos em tempo integral, nunca deixou de existir; a estas crianças sempre foi assegurado o acesso a diversas atividades que compõem uma educação integral, garantido pelo poder aquisitivo que dispõem para arcar com tais custos. Pensar a escola pública sob a ótica da escola integral, acessível para os filhos dos trabalhadores é um direito que historicamente nunca foi conquistado.

Portanto, parto do princípio que as transformações (reordenamentos) que a escola pública sofreu ao longo do tempo foram em sua grande parte dirigida pelos interesses do capital. As poucas tentativas de se implementar uma escola pública gratuita e de qualidade, sucumbiram a tais interesses hegemônicos que sempre se beneficiaram das massas ignorantes, e isso lhes assegura a sua condição favorável dentro da hierarquia social.

A luta pela democratização e universalização do ensino público no Brasil, levou a escola a sofrer diversas modificações ao longo dos tempos (SAVIANI, 2011; FRIGOTO, 1995), e o Estado brasileiro gestado e a serviço das classes dirigentes, conduziu politicamente a escola pública a um legado de fragmentação e desorganização que se consolidou historicamente sob o discurso liberal do acesso e universalização da educação pública de tal modo que a transformação que se busca

com a luta pela escola integral publica enfrenta barreiras quase que intransponíveis. Sob a premissa de garantir o acesso ao ensino público gratuito e melhorar a qualidade do ensino, tentando ao mesmo tempo em ocultar a crescente carência de vagas em escolas públicas, os governos implementaram na educação pública um modelo pautado na relação custo-benefício (lógica de oferta a baixo custo e consequentemente de péssima qualidade), com a divisão em turnos (2, 3 e até 4), ampliação do número de alunos atendidos por turmas e, prédios com estruturas improvisadas ou mal planejadas (FREITAS, 2004; SAVIANI, 2011) dentre outras atrocidades, tornando, como já foi dito, a luta pela implementação da educação em tempo integral uma missão árdua e muito complexa, embora necessária e urgente.

Esse ideário de formação integral, presente nas lutas e proposições curriculares de importantes educadores brasileiros, e que servem até hoje de exemplos de experiências educacionais transformadoras, é o que abordo nas duas subseções abaixo.

2.1.1 O ideário da Educação Integral, seus entraves e desafios no chão da Escola pública brasileira.

Pois bem, diante do debate que pretendo travar tornou-se fundamental abrir um espaço para esclarecer algumas questões sobre a temática Educação Integral de modo a facilitar o decorrer do entendimento deste estudo. O primeiro deles é diferenciar Educação de Tempo Integral[5] (ETI), de Educação Integral (EI). ETI, diz respeito a ampliação da jornada escolar e permanência do aluno na escola, e, portanto, não deve ser entendido como sinônimo de educação integral, vale ressaltar não se trata aqui de uma busca por conceituar ambos, uma vez que poderia incorrer num erro de limitar o debate sobre a temática, mas de apresentar reflexões que esclareçam os princípios com os quais se dialoga neste estudo e que apontem os elementos necessários à sua compreensão.

[5] Segundo §1º do Decreto Lei 7.083/10, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Embora a ampliação da jornada escolar pareça ser uma demanda necessária para se chegar a uma educação integral, não se pode perder de vista, lógico, que esta ampliação da jornada (quantidade) necessariamente precisa ser acompanhada de uma intensidade (qualificação) desse tempo. Senão vejamos algumas afirmações sobre a questão: o governo federal lançou em 2009 através do Ministério da Educação (MEC) uma serie de cartilhas para orientar e servir de referência para o debate sobre a educação integral onde estabelece as relações desta com a ampliação da jornada escolar, e que tem estruturado a implementação da escola em regime de tempo integral. Sobre essa relação vejamos o que a cartilha afirma:

> Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (GUARÁ, 2006 apud MEC, 2009a, p. 27)

E aprofunda a relação logo a seguir:

> Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MEC, 2009a, p. 28)

Outros autores também seguem a mesma discussão proposta pelo Ministério da Educação, dentre eles, Pegorer[6]

> Pensar a educação integral, portanto, não é pensar simplesmente em atividades de contra turno escolar [...] nessa nova visão, a educação integral não é apenas um conjunto de atividades complementares realizadas no turno alternativo, visando ocupar o tempo ocioso das crianças na escola [...] a escola pública ou privada, funcionando em tempo integral, constitui-se numa instituição privilegiada na construção da educação integral. [...] a instituição precisa ser capaz de responder as demandas daqueles que para ela convergem: diretores, trabalhadores da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado inserido na comunidade que a cerca. (PEGORER, 2014, p. 79-80)

[6] A utilização deste autor, se deu apenas pela forma objetiva e pontual como abordou a caracterização acerca do “tempo qualificado”, bem como por parte de sua obra que versa sobre a relação entre escola de tempo integral e educação integral., mas em nenhuma hipótese, este autor ou o restante de sua obra, representa os objetivos e concepções defendidas neste estudo, inclusive porque na obra referida detectou-se profundas contradições de ordem epistemológica assim como forte presença de princípios de ordem neoliberal.

Já no que diz respeito especificamente a Educação Integral, o documento do Ministério da Educação formula alguns princípios que devem nortear uma proposta para essa perspectiva de educação, dentre eles, o da intersetorialidade e da articulação entre os entes envolvidos, conforme a seguir:

> A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (MEC, 2009a, p. 28)

Outras considerações importantes sobre esse debate, são apresentadas por Jaqueline Moll (2012), para a qual tais ampliações somadas a proposição de ações e marcos legais que ampliem, qualifiquem e reorganizem a jornada escolar e seus currículos com vista a uma escola de tempo integral e formação integral, “compõem um conjunto de possibilidades que, a médio e longo prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária” (MOLL, 2012, p. 130). Portanto, o conceito de Educação Integral vem com o objetivo de ampliar o próprio conceito de escola de tempo integral, uma vez que, parte da proposição de uma articulação da escola com outros setores da sociedade.

Contudo, para se pensar uma educação que se pretenda integral, torna-se igualmente necessária a articulação entre educação e trabalho, compreendendo o Trabalho e seu princípio educativo, como uma categoria central que deve nortear qualquer concepção e proposta de escola integral, caracterização esta, que este estudo procura defender sustentado pela visão gramisciana de educação. Portanto dialogar sobre educação integral e seu papel histórico, remete a necessidade de se destacar as reflexões deste importante pensador, ativista político e filósofo, Antônio Gramsci, cujos escritos se tornaram referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20.

Para Gramsci a tomada do poder (a revolução comunista) não poderia ser de outra forma, se não, a precedida pela construção de uma nova mentalidade cultural, e parte dela, por meio decisivo de uma formação ominilateral.

Senão, vejamos o que afirma Vasconcelos sobre a questão:

> [...] o processo educativo de formação humana deve considerar elementos da cultura e da contemporaneidade e educar para a cultura e para o trabalho, articulando formação humanista e profissional. Sua concepção ontológica tem como pressuposto central a onilateralidade, ou seja, a formação do ser humano em sua integralidade, da forma mais plena possível, considerando suas múltiplas faces e necessidades humanas, incluindo os aspectos intelectual, físico, afetivo, técnico, político, cultural etc. (VASCONCELOS, 2012, p. 141-142)

Ao tratar da educação a partir de Gramsci, cabe destacar que este preconizava as múltiplas possibilidades que se abririam para a humanidade a partir da consolidação dos princípios adotados pela escola unitária, fruto de uma outra forma de articulação de saberes que superassem as dicotomias entre trabalho industrial e intelectual, entre teoria e pratica, entre escola e trabalho, e todas as demais fragmentações impostas pela escola burguesa nas mais diferentes escalas culturais e sociais.

> A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um Homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual. (GRAMSCI, 2007, s/p).

Quanto à natureza da escola unitária proposta por Gramsci e aqui tomada como uma das referências para se discutir os princípios de uma formação integral e seu caráter revolucionário, Vasconcelos complementa que:

> Esta, coloca-se como instrumento de construção de uma sociedade de vida plena, com novas relações de trabalho, no campo cultural e político, desenhando uma nova organização escolar e seu trabalho pedagógico com vistas a atender a demanda histórica pela construção de uma sociedade mais fraterna e justa. (VASCONCELOS, 2012, p. 148)

Uma vez que, assim como existem escolas que formam intelectuais em diversos níveis, há objetivamente também diferentes configurações de escola, (clássica, profissionais, eclesiásticas, etc.) dentre estas configurações Gramsci destaca a necessidade de se pensar uma escola para as massas, uma escola que ele chamou de *escola unitária,* de formação geral, que produza seus intelectuais orgânicos, que venha a assumir “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e pratica e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa”. (GRAMSCI 2011, p. 215).

Sobre estes princípios de natureza humanística[7] assenta-se a magnitude da obra deste autor, a qual nos traz importantes referencias quando se propõe um debate sobre educação que se pretenda transformadora, e por vezes relacionada, inclusive neste estudo, às bases conceituais encontradas em algumas propostas e programas de educação integral.

> [...] O princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2000. p. 43)

Cabe aqui ressaltar que, ao compararmos as proposições teóricas acima com as principais reformas curriculares ocorridas ao longo dos séculos, a contradição é visível, basta que se olhe com o mínimo de atenção para a estrutura e modelo de educação pública que vigorou ao longo desse último século, a opção do estado brasileiro em fragmentar a escola em turnos, fruto da necessária expansão, mas a baixos custos, mostra o seu descompromisso com a qualidade, quer seja do ponto de vista da diminuição da carga horaria, dos reordenamentos em turnos, desestruturação e desqualificação do quadro docente, etc. (FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO, 1995; CAMBI, 1999).

Não obstante destas propostas e programas de educação integral, cabe atentar para o que nos alerta Tonet (2012) ao tratar do atual contexto no qual se apresenta a educação pública, em especial no Brasil, que pode ser descrita sinteticamente em 3 situações: Incapacidades atuais das relações de formação (métodos, conteúdos, técnicas, políticas públicas, etc.) que não atendem mais as novas exigências frente as modernas demandas e padrões de produção; a busca indiscriminada por alternativas a referida situação; e, a atribuição de um caráter mercantil cada vez mais presente nos discursos oficiais.

Sem dúvida que esse caráter mercantilista que vigora nas políticas públicas educacionais tem dificultado de sobremaneira a implementação ou mesmo a continuidade de propostas e programas de educação integral no Brasil. Podemos

[7] Humanismo entendido no sentido amplo e não no sentido tradicional. Destinado a desenvolver a cultura geral e poder de pensar e orientar-se na vida. Cf. GRAMCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

destacar que dentre elas, a fragmentação em turnos foi talvez o maior golpe, quando relacionado a qualidade, que a educação e a escola pública sofreram por parte dos governos brasileiros. Foi mais fácil suprir a carência de novas escolas pela diminuição do tempo de permanência a partir da segmentação em turnos, inclusive com a criação legitimada legalmente do turno intermediário, também conhecido como “turno da fome”, realizado de forma legal no final dos anos 1920, ao invés de buscar ampliar a rede de ensino com a construção de mais unidades escolares, opção clara e prioritariamente pautada em argumentos de ordem econômica conforme se constata nas afirmações de Vicentini e Gallego:

> Sobre o tresdobramento (três turnos), realizado legalmente no fim dos anos 20. [...] as discussões que se realizaram nesse período acerca da divisão do horário das aulas em dois ou três turnos evidenciam que os princípios pedagógicos renderam-se às exigências econômicas (VICENTINI; GALLEGO, 2012, s/p).

Porém a partir do início deste século, o Estado brasileiro passa a editar proposições significativas que vão ao encontro do resgate dos princípios da formação integral e da escola de tempo integral e, mais especificamente no que diz respeito aos currículos educacionais da rede pública de ensino, estes tem sofrido profundas modificações inclusive no sentido da reaproximação e articulação entre escola, comunidade e espaços públicos, e, com isso ocupado um papel central no atual debate envolvendo os educadores, suas representações sociais e a comunidade. Segundo afirma Pacheco (2001), ao propor materializar conhecimentos para articular a relação entre a escola e a sociedade, os currículos da educação integral devem, dentre outras coisas, ter uma atenção especial a:

> Pode [***deve***] ver-se também o currículo numa dimensão política da educação ou seja, como um instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e ideológicos, etc. [...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas. (PACHECO, 2001, p. 19, grifos nossos)

A análise do currículo tem, portanto, importante papel no desvelamento dos objetivos, princípios e concepções pensados para a educação, neste caso especifico para uma proposta de Educação integral. Assim sendo optei em apresentar experiências históricas propositivas sobre modelos de Educação Integral que foram implementados no Brasil, como referências para a determinação de categorias a

serem utilizadas na análise da pesquisa de campo, abordada na segunda seção deste estudo. Ao todo apresentarei as duas experiências concretas mais importantes que buscaram materializar modelos de educação pública integral, foram elas: as escolas-parque, idealizadas e implementadas na Bahia, por Anísio Teixeira na década de 1950 e Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), experiência desenvolvida no Rio de Janeiro na década de 1980, sob a tutela de Darcy Ribeiro.

Cabe salientar que os princípios liberais de liberdade e igualdade e do direito de todos à educação estão presentes desde sua origem na educação brasileira. Basta recordar que, na primeira república, apenas o ensino elementar fazia parte do programa de educação pública, já o ensino secundário (não obrigatório) e amplamente destinado as elites era ofertado pela iniciativa privada. Somente a partir da década de 1930, com o advento do Manifesto dos Pioneiros da educação Nova[8] e com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, é que a luta pela democratização, universalização e laicização da educação pública se tornou mais palpável.

Apesar de compreender claramente os objetivos e características que a educação assume dentro do contexto social capitalista, esta, também tem papel fundamental na superação dessa mesma lógica. Ora, se por meio dela se reproduzem modelos alienante e mercantilistas, dialeticamente também se apresentam elementos que instrumentalizam as contradições presentes no interior desses processos de alienação e por conseguinte materializam os limites e possibilidades de rupturas que se somam ao conjunto da totalidade dos contextos sociais no sentido do enfrentamento dos condicionantes estruturais da sociedade capitalista.

Temos clareza que a educação por si só não mudará as estruturas do atual sistema, mas suas contribuições na construção de uma consciência de classe são imperiosas, como afirmou Freire (2000, p. 31)

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (FREIRE, 2000, p. 31)

[8] Anísio Teixeira fez parte deste seleto grupo de intelectuais que assinaram o manifesto em 1932

Ou ainda, nas palavras de Saviani (2011, p. 10) “as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas”. Dessa forma a busca por um modelo de educação integral que contemple as várias dimensões do ser humano e contribua na superação de modelos pragmáticos, mercantilistas e alienantes, que problematize seus condicionantes políticos e econômicos, foi sem sombra de dúvidas a grande luta travada no meio educacional, em especial ao longo do século passado e que se agudiza nos dias de atuais frente as fortes pressões exercidas nos governos por meio das demandas do capital.

2.1.2 A Educação Integral presente no ideário de Anísio Teixeira: A experiência do Centro de Educação Popular na Bahia

Sem dúvida, Anísio Teixeira (1900 a † 1971) foi uma importante referência para a educação brasileira, quer por sua militância política por uma educação pública de qualidade, quer pela vasta produção teórica que resgata a história de nossa sociedade e a memória educacional do país, ou ainda, pelos projetos que estabeleceram diálogos harmônicos entre arte e a ciência, e entre cultura e trabalho. Para Anísio, a educação seria um direito de todos, a qual deveria ser estendida a toda população através de escolas públicas, gratuitas e laicas em todos os níveis de ensino, também acreditava que através da educação seria possível acabar com as diferenças sociais históricas que sempre assolaram a sociedade brasileira, (seu caráter utópico). A melhor definição sobre este educador nos foi dada por Clarice Nunes:

> Anísio não nasceu educador. Tornou-se educador num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com os diversos educadores que dentro dele transitaram, na intensa experiência dos exercícios espirituais realizados na juventude, nas reflexões suscitadas pelas viagens internacionais, nas fiéis amizades, como a que manteve com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo, na experiência da gestão pública da educação. (NUNES, 2001, p.6).

Advogado de formação, teve seu contato com a educação ao ser nomeado, em 1924, Inspetor Geral de Ensino em Salvador – BA onde iniciou sua trajetória nesta área, para muitos, sua maior dificuldade residia justamente no desconhecimento que tinha sobre o sistema de ensino público e a literatura pedagógica. Frente a este seu desconhecimento da realidade que enfrentaria, ainda segundo essa autora, Anísio

buscou construir um censo sobre a realidade encontrada, e os resultados mostraram uma realidade bastante caótica:

> [...] com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal.com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor. (NUNES, 2001, p. 6)

Tal desafio levou o educador a percorrer o mundo em busca de conhecimentos outros sobre formas e modelos pedagógicos que o fundamentasse em seu oficio. E foi através de uma de suas viagens a Europa e aos Estados Unidos da América, em especial durante sua visita ao Teachers College de Colúmbia, no final dos anos vinte que fez o Educador ter contato com as teorias de Dewey, e com uma concepção laica de educação que contribuiu para uma significativa ruptura biográfica em sua vida.

A opção de Dewey deve-se ao fato de Anísio Teixeira ver nas críticas deste pensador à democracia americana, suas aspirações sobre o papel que o estado Brasileiro e a educação nacional deveriam cumprir na busca da superação do atual modelo de organização social que impossibilitava o crescimento do Brasil. Para Nunes (2001), Dewey era visto por Anísio como:

> [...] um crítico contundente dos impasses da democracia norte-americana, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, aos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições. (NUNES, 2001, p. 7)

Ao assumir o posto de Secretário de Educação da Bahia, de 1947-1951, Anísio Teixeira foi responsável pela construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como a Escola Parque, tal experimento fruto de seu projeto educacional, tornou-se no futuro uma obra norteadora da política educacional do Estado brasileiro, centrado em fortes aportes de recursos com aumentos de 109% entre os anos de 1924 a 1927, passando o censo escolar de 23.428 quando assumiu o cargo de secretário à cerca de 79.884 matriculas efetivas no ensino primário, fato também presenciado no que diz respeito a frequência escolar (ABREU, 1960).

Tais dados revelam o compromisso de Anísio a frente do cargo de administração da educação pública, quer seja por seu planejamento bem estruturado, com objetivos claros em relação ao censo e financiamento escolar, com a proposta

de organização do serviço de pesquisa pedagógica, o aumento do tempo permanência do aluno no espaço escolar para que possa vivenciar uma multiplicidade das práticas educativas [educação física, o teatro, a biblioteca, a jornal e rádio escolares, o pavilhão de trabalho e artes plásticas, o banco econômico, etc.], ou ainda na atenção especial a formação adequada do quadro docente.

Sua proposição utópica foi pensada e materializada como a base para um modelo de educação brasileira voltado para a democratização e emancipação humana, como instrumento de construção de um novo modelo de crescimento social para o Brasil, sua proposta pode ser apresentada através de uma das passagens de seu relatório sobre a situação da educação na Bahia e intitulado: "sugestões para reorganização do sistema educacional baiano”

> [...] desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos, também, que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...]; desejamos que a escola dê saúde e alimente à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1929 apud ABREU, 1960, p. 57-59).

Em termos gerais, a estrutura idealizada e construída contava com um sistema denominado de "escolas-classe" e "escolas-parque": sendo composto de quatro escolas-classe estruturada para ser frequentada num sistema alternado de turnos e atender cerca de 1000 alunos cada, espaço este onde eram ministradas as disciplinas clássicas, e construídas entorno de uma chamada “escola-parque”. Nesta escola parque eram ministradas as aulas de educação física, educação artística e educação industrial, além de outras atividades sociais que compreendiam as chamadas atividades complementares.

Este modelo de escola foi instituído em oposição à improvisação da escola primária, a fragmentação e empobrecimento do ensino público. Fica claro que uma escola nesses moldes destinada a classes menos favorecida, sob estas estruturas e custos enfrentaria uma forte resistência em sua difusão, uma escola com tais requisitos representaria custos elevados e arquiteturas pouco prováveis a para a época, quiçá nos dias atuais, especialmente no que se trata de recursos humanos e financeiros, a própria direção política a época não deu continuidade a construção de uma segunda escola parque devido aos altos custos que a primeira já exigira.

Uma educação boa e de qualidade tem elevados custos, exige fortes investimentos, mas é acima de tudo uma opção política, e a utopia de Anísio Teixeira, e seus colaboradores, resistiu e tornou-se, à época, uma das mais importantes contribuições política e pedagógica do movimento renovador da Educação pública no Brasil, e possibilitou ao cenário brasileiro do século passado a criação de uma das mais concretas experiências sobre educação integral na busca por diminuir o distanciamento que havia (há) entre o ensino público e a juventude brasileira, em especial aos filhos da classe trabalhadora e aos menos favorecidos, em outras palavras,

> Constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor. (NUNES, 2001, p. 13)

Esta breve apresentação da experiência protagonizada por Anísio Teixeira, longe de ter como objetivo analisar concepções, modelos pedagógicos ou ainda se debruçar sobre seus pressupostos teóricos, buscou apenas enfatizar uma experiência impar em meio a um cenário político, econômico e social que muito influenciou e continua a influenciar o pensamento pedagógico brasileiro com o objetivo de ressaltar avanços significativos que julgo, propositalmente, terem sido deixados de lado durante as décadas que a sucederam. Cabe ressaltar que ao tomar Dewey como base de seus pressupostos teóricos, Anísio Teixeira também lança mão de determinadas categoria do pensamento liberal, como o conceito de indivíduo e o ideal de democracia, ambos vistos como condição favorável ao pleno desenvolvimento do ser social. Bertolleti nos alerta para esta questão, e suas implicações teóricas:

> [...] ao pautar-se no ideário democrático de Dewey, nota-se que a democracia Anisiana está regulada no direito, que deve ser garantido a todos, de buscarem as mesmas possibilidades no cerne da sociedade. No entanto, essa democracia, assistida politicamente, não se restringe à oportunidade irrestrita, mas à conquista por meio do mérito individual. Nesse sentido, no que se refere à Educação, nota-se que a concepção de democracia de Teixeira pressupõe assegurar aos indivíduos as mesmas oportunidades. Contudo, este fato não lhes garante as mesmas oportunidades, uma vez que os fatores de ordem pessoal e característicos aos indivíduos condicionam a forma de cada agente expressar-se diante das oportunidades que lhe são democratizadas. (BERTOLLETI, 2013, p.10)

Porém do ponto vista da materialidade de sua proposta de educação integral, Anísio Teixeira nos deixou, dentre seu vasto legado, o resgaste histórico (presente nos debates de autores citados no início desta seção), sobre a relação entre trabalho

e educação, em suas palavras “o ensino tem de se fazer pelo trabalho” (TEIXEIRA, 1994), ou seja, apresentou à educação brasileira o “trabalho” como categoria central para análise e compreensão da realidade social, estabelecendo assim sua relação ontológica com a educação, e que desvela uma das categorias que utilizou-se para analisar a proposta desenvolvida na escola pesquisada através de seu projeto de educação integral.

Sua convicção sobre o poder transformador da escola não sucumbiu aos fracassos que vivenciou, nem lhe enfraqueceu ou retirou a confiança sobre o poder transformador da educação, e ainda, segundo Cavaliere (2010, p. 258) “Esses fracassos não o encaminharam, por exemplo, às concepções estruturalistas e economicistas dos anos 60 que marcaram as interpretações sobre a relação entre sociedade”. O próprio Anísio Teixeira, anos depois, a respeito desta reflexão, apontaria que “Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, [...] Cabe-nos tornar o presente compreensível, a despeito das contradições, por intermédio do que chamamos cultura” (TEIXEIRA, 1969, p. 367-385). Esta relação ontológica entre trabalho e educação, se fez presente em sua obra ao tratar da crise humana como uma crise de interpretação da realidade, cabendo, portanto, a educação o papel de torna-la compreensível durante o processo de formação.

2.1.3 A Educação no Brasil de Darcy Ribeiro: A Experiência dos CIEPs e CAICs no Rio de Janeiro - RJ

A utopia e convicção, presente nas obras de Anísio Teixeira relatado anteriormente, sobre a qual, é possível realizar no Brasil uma educação de qualidade e de acesso a todos, tornou-se referência concreta para as demais proposições que surgiram no país ao longo destes anos. Portanto, pode-se dizer que de utópico ficaram seus sonhos e sua presente influência nos intelectuais que o sucederam e para que não restem dúvidas sobre o que representava a utopia que perseguida, o próprio Anísio tratou de esclarece-la ao afirmar que “A utopia não aceita seres humilhados, diminuídos, amputados. A pedagogia mais próxima da utopia é a que coloca à disposição de cada ser humano toda a cultura humana” (TEIXEIRA, 2000, p. 137).

Sobre essa influência que exerceu (e ainda exerce) em intelectuais, apresento as palavras de Nunes ao projetar o seu ideário e modelo para a escola pública brasileira:

> Uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho [utópico] de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes. (NUNES, 2001, p. 12, grifo nosso)

Conforme demonstramos anteriormente, essa visão utópica de Anísio Teixeira foi decisiva para influenciar sucessivas experiências com a finalidade de se construir uma escola pública, laica e de qualidade no Brasil. Uma dessas experiências foi desenvolvida muitos anos mais tarde (década de 1980) por um celebre admirador de sua obra, o então vice-governador e secretário da ciência e cultura do Estado do Rio de Janeiro nos governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1995), Darcy Ribeiro, e trata-se dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs.

Foram construídas cerca de 500 escolas, cuja intenção foi a de proporcionar uma verdadeira revolução no ensino público do Rio de Janeiro, buscava a ousadia proposta de garantir as condições básicas necessárias ao aprendizado, para comunidades nas áreas mais carentes do Estado, em período integral (8 h às 17 h), com três refeições diárias, atendimento médico e odontológico, inclusive com acompanhamento docente extraclasse (BASTOS, 2009). Registre-se, que fica evidente uma outra face desta proposta, cuja finalidade era também a de atribuir a escola uma lacuna deixada pelo Estado brasileiro aos serviços de atenção básica a saúde.

No que dizia respeito a estrutura arquitetônica, esta apresentava-se num espaço com cerca de 10.000 (sete mil metros quadrados) e foi desenvolvida por ninguém menos que Oscar Niemeyer (além de alguns colaboradores), contava basicamente com um prédio central de 3 andares que abrigava cerca de 24 salas de aulas, refeitório e espaços destinados aos consultórios e de utilidades auxiliares. Além de outros dois anexos destinados a biblioteca e ginásio de esportes (quadra coberta).

O projeto inicial deu tão certo que logo se espalhou pelo país como modelo arquitetônico para as novas escolas públicas. Após convencimento de sua importância, foi adotado na gestão do então Presidente da República Fernando Collor de Melo, e instituído através do decreto Nº 91/1990, com o chamado “Projeto Minha Gente”, cuja elaboração competiu ao então Ministério da Criança. Com a renúncia de Fernando Collor do cargo de Presidente em 29 de dezembro de 1992[9], motivado pelo processo de impeachment e sob fortes mobilizações da mídia que levaram milhares de pessoas as ruas por todo o Brasil, assume o governo Itamar Franco, que extingue o Ministério da Criança e altera o projeto “Minha Gente” para Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA[10]), e os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) passam então a chamar-se Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs (GOMES, 2010).

Tais modelos arquitetônicos ainda podem ser encontrados aqui mesmo na capital Paraense, como exemplo citamos a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Waldemar Henrique – CAIC localizada no bairro do Benguí, e a EEEFM prof. Antônio Gomes Moreira Junior no bairro de Val-de-cans.

Os CIACs (posteriormente renomeado para CAICs) tiveram sua estrutura pedagógica inicialmente definida no parágrafo único do artigo 1º do decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993 com a seguinte redação:

> I - Mobilização para a participação comunitária;
> II - Atenção integral à criança de 0 a 6 anos;
> III - Ensino fundamental;
> IV - Atenção ao adolescente e educação para o trabalho;
> V - Proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;
> VI - Assistência a crianças portadoras de deficiência;
> VII - Cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes;
> VIII - Formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.

Ao ser repatriado pelo PROINACA, os CAICs ficaram sob a administração e execução do Ministério da Educação e do Desporto através da, então criada, Secretaria de Projetos Educacionais Especiais em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo através destas escolas que se pretendeu

[9] Maiores informações ver: *Biblioteca*, Presidência da República.
[10] Ver mais em: MEC/Sepespe. Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente - Pronaica, concepção geral. — Brasília: 1994. (Série Documentos Básicos, no 2).

implementar o modelo e a proposta de educação integral projetado à época, bem como atingir as metas e objetivos específicos que o Programa continha:

> a) melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1º grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho; b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos; c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida; d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes; e) a redução do nível de violência contra crianças; e f) a promoção social das comunidades atendidas (SOBRINHO & PARENTE, 1995, p. 16)

Longe de ter sido a solução que se pretendia para o cenário da educação pública brasileira, estes estabelecimentos de ensino logo se constituíram em espaços depreciados, sua descontinuidade pelos governos Federal e estadual movidos por suas incapacidades de ampliar e subsidiar os custos necessários à sua manutenção foram latentes.

Por sua oferta não ter sido ampliada, acabou se configurando como um programa discriminador, uma vez que ficou restrito a um número ínfimo de crianças e adolescentes que tiveram acesso a este modelo de escola frente a uma imensa massa da própria cidade e/ou do campo que não foram abrangidas. Seu caráter inovador, também, não chegou à proposta pedagógica e formação do quadro docente, e, de concreto, acabou apenas por ampliar o tempo de permanência do aluno na escola conforme esclarece Sobrinho (1995).

> A experiência mostra que o caráter inovador não garante o sucesso do empreendimento. As experiências citadas, apesar do caráter inovador e da excelência de seus projetos, tiveram suas instalações abandonadas ou utilizadas para outros fins. A principal razão para a descontinuidade dessas inovações foi que ficaram restritas a um pequeno percentual da rede de estabelecimentos, bem como da clientela à qual se destinavam. Por serem restritas, pela incapacidade financeira do sistema de expandi-las para toda a rede de ensino, elas acabaram se transformando em um "quisto" dentro do sistema educacional, tornando-se a exceção, e não a regra. (SOBRINHO 1995, p. 19)

Atualmente, na sua grande maioria, os CAICs acabaram por ser transformados em escolas comuns com 2, ou 3 turnos de modo a alcançarem um número maior de alunos e atender demandas locais. Sobre os objetivos, sucessos e implicações do programa, o autor acima citado, já apontava em suas considerações finais os limites da proposta:

> [O Programa] tem objetivos além de suas possibilidades de alcance, tanto pela complexidade das causas das carências sociais que afetam grande parte das crianças e dos adolescentes, quanto pela extrapolação de sua proposta, que vai além das possibilidades, limites e competências do sistema educacional na sua totalidade e suas especificidades básicas. O programa parece desconsiderar, na sua prática, a existência de estruturas físicas e organizacionais localmente instaladas, e que necessitam, na maioria, de melhores condições para o seu funcionamento e manutenção. Por outro lado, minimiza as dificuldades e meandros das organizações públicas, da participação comunitária e das administrações municipais, em especial. (SOBRINHO, 1995 p. 22, grifo nosso)

As experiências até aqui apresentadas, cada uma a sua maneira e ao seu tempo, respeitando suas peculiaridades e limites próprios de seus tempos, representam ricas vivências em se tratando de propostas de reorganização do tempo–espaço escolar com vista a estruturar uma política pública educacional rumo a uma educação integral, fato este que, se constata facilmente que não se consolidou. A falta de investimentos financeiros, a ausência de uma política nacional, e a clara designação de metas e objetivos para educação permitiram que os projetos iniciados fossem pouco a pouco sendo substituídos por demandas imediatistas que as distanciaram de seus propósitos iniciais.

Atualmente, estas ampliações de tempo-espaço, também se materializam em diversas propostas pedagógicas em escolas de regime de tempo integral, com vistas a atingir a tão esperada formação integral e, como já afirmado anteriormente, não é garantia que apenas estas ampliações de tempo e espaços conduzam a uma formação integral, mas certamente sem elas tampouco se consiga criar as condições para sua implementação.

> [...] a escola de tempo integral é um aspecto da educação integral como um todo. É o local, onde e a partir do qual, as ações de integralidade acontecem. [...] a escola de tempo integral, por si, não significa Educação Integral. Mas a Educação Integral necessita de uma escola em tempo integral, para que as ações educativas se interliguem e promovam a interação com a família e com a sociedade. (PEGORER, 2014, p. 77-78).

Desta forma, as referidas experiências citadas anteriormente e as reflexões realizadas, nos mostram também que ampliação do tempo escolar somados a outros fatores como a reestruturação dos espaços com vistas a possibilitar maiores e melhores condições de ensino, o respeito a autonomia pedagógica de seus currículos, estabelecendo relações propositivas e formativas entre trabalho e educação (tomando a categoria “trabalho” como elemento estrutural central de seu processo educacional), a valorização dos profissionais da educação e o estabelecimento de metas e objetivos

a serem alcançados (com base em índices de desenvolvimento social que não estejam atrelados a controles econômico) são aspectos relevantes que devem estar presente nas proposições para uma educação pública de qualidade, e que também devem compor a base de modelos educacionais que vislumbrem as possibilidades de uma formação integral e assim conduzir à rupturas concretas com os modelos pragmáticos, tradicionais e dicotômicos que historicamente forjaram-se no sistema de ensino público brasileiro.

2.2 A concepção de currículo adotada na proposta de educação integral em discussão no Brasil.

Após ter desenvolvido algumas das principais experiências históricas acerca da educação integral e seus pressupostos teóricos, passo agora a apresentar as bases do modelo de educação integral que atualmente compõe o quadro de debates no cenário nacional brasileiro a partir de uma apresentação introdutória dos principais marcos regulatórios que vem se consolidando nas últimas décadas com vistas a garantir primeiramente a ampliação de tempos-espaços na educação pública com vistas a perspectivas futuras de uma educação integral, para desta forma, então chegar a concepção de currículo que se materializa através das propostas atuais apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e demais documentos oficiais publicados pelo Estado brasileiro.

2.2.1. Os marcos regulatórios da Educação Integral no Brasil.

Iniciamos o debate a partir de um dos principais documentos da atualidade, a da LEI 9394/96 sancionada em 20 de dezembro de 1996, e que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo art. 34 aponta a progressiva ampliação do período de permanência na escola rumo ao regime de escolas de tempo integral. Mesmo com essa garantia legal as ações ficaram mesmo só no papel, demonstrando claramente o desinteresse tanto do ponto de vista ideológico como econômico, em meio a um cenário político claramente voltado para implementação dos modelos privatizante e mercantilistas de ordem neoliberal.

Cabe ressaltar o entendimento de que toda “política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas” (PACHECO, 2001, p. 51). Corroborando com a afirmação anterior, somente a partir do início deste século, com a mudança de governo ocorrida em 2002, o tema “Educação Integral” passou a ganhar mais folego nas propostas e documentos oficiais, exemplo disto pode ser verificado nos textos contidos nos Planos Nacionais de Educação I e II (PNE) aprovados respectivamente em 2001 (PNE I – com vigência nos anos de 2001 a 2010) e 2014 (PNE II – aprovado em 25 de junho sob a Lei nº 13.005/2014, em vigência atual, para os anos de 2014 a 2024) cuja finalidade maior se destina “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (C.F. Art. 214). Este documento, em especial o que se encontra em vigência, contém as diretrizes, os eixos e as metas propostas à educação para os próximos 10 anos, e a Educação integral é parte importante deste documento norteador.

O documento sinaliza a opção do Estado brasileiro em retomar o debate sobre a educação Integral como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, e para isso o documento apresenta uma meta especificamente destinada a ampliação da oferta desta proposta educacional, ao menos, no que diz respeito a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, senão, vejamos o que diz a Meta 6, do PNE atual: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a). Esta meta bastante ousada só pôde ser projeta levando-se em conta a aprovação 7 anos antes, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e regulamentada pelo Decreto Lei de nº 6.253 de 20 de junho do mesmo ano, com o propósito maior de garantir:

> [...] manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração [com o objetivo de] destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

O fundo caracteriza-se como parte de uma política de complementação de verbas por parte da União e direcionadas a educação. Com a aprovação do FUNDEB, foi possível em 1º de julho de 2010, editar a Portaria 873 prevendo o financiamento destinado a implantação da educação integral.

Tais garantias legais, são frutos da incorporação dos anseios e das lutas travadas por diversos setores da sociedade civil organizada ligados à educação, que provocaram este debate e garantiram que o Estado brasileiro assumisse essa demanda, por meio de suas políticas públicas, com subsídios financeiros gradativamente ampliados, de modo a atender as condições mínimas para oferta e ampliação do acesso a esta proposta de educação, que a muito vem sendo negligenciada à população, sobretudo, as mais carentes.

Ainda em abril de 2007 outro importante marco legal é sancionado, trata-se do O Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), para dar suporte ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b)

Já em seu art. 2º o referido Plano de Metas apresenta as diretrizes básicas e dentre elas destaco os seguintes incisos: VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (voltado para a ampliação do tempo escolar); VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física (refutando o papel secundário que a muito vinha se atribuindo a estas áreas do conhecimento); e por fim, porém de suma importância para analises futuras, os incisos: XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, ***privilegiando o mérito***, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - ***valorizar o mérito*** do trabalhador da educação, representado pelo desempenho ***eficiente*** no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007b, grifos nosso), ambos reforçando critérios de meritocracia como mecanismo de avaliação e valorização profissional o que já denuncia de certo modo os pressupostos que embasam as políticas públicas e por conseguinte materializam-se nas proposições curriculares.

O governo sinaliza ter optado incialmente em priorizar a ampliação da jornada escolar como base para implantação de seu modelo de educação integral (BRASIL, 2010; MOLL, 2012; CAVALIERE, 2007). Sabe-se que uma proposta de educação integral vai muito além de se garantir apenas uma ampliação do tempo e da jornada escolar do aluno, por isso cabe esclarecer aqui neste espaço uma breve reflexão sobre essa questão.

Tomemos emprestado como referência os diferentes entendimentos que são apresentados por Cavaliere para a qual:

> A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, P. 1016)

Trata-se, portanto, de tomar como base a última alternativa apresentada pela autora, pois traz consigo a melhor compreensão para este debate, uma vez que amplia a conotação sobre referida temática, não apenas porque busca explicitar os principais argumentos utilizados nestes debates, como porque nos alerta para não incorremos no erro de crer que apenas a ampliação do tempo de permanência na escola garantirá melhor qualidade para a formação, nem tampouco tal ampliação do tempo escolar seja a alternativa para resolver problemas outros gerados pelo novo ordenamento familiar exigido pela contemporaneidade ou ainda como solução para a baixa qualidade ofertada na educação pública atual, mas sobretudo porque ressalta os novos desafios que estão postos para a educação pública.

É preciso que se considere também que todo debate sobre o aumento do tempo de permanência do aluno na escola gira entorno de diferentes interesses de classe, e que, portanto, o determinam. Pode-se dizer que sob várias circunstancias históricas a ampliação deste tempo escolar representa uma disputa de interesses, numa mediação entre as necessidades do estado capitalista e das demandas da sociedade moderna, com isso, o tempo escolar pode ser visto como uma categoria que emerge no seio destas contradições para mediar uma dimensão cultural complexa, engendrada por uma série variáveis que vão desde as tradições culturais predominantes (que tendem a naturalizá-las), passando pela concepções de Homem

(visão de formação que se defende) e sociedade (disputas hegemônicas) e as relações que estas estabelecem na preparação do indivíduo para a vida adulta (mundo do trabalho), o que torna impossível de se analisar tais desafios, somente sob o ponto de vista das reformas organizativas administrativas e burocráticas, é preciso abstrair delas suas reais intenções, e que para isso implica em debater seu currículo e o papel a que este se propõe ao buscar tais ampliações no tempo escolar.

Sob o ponto de vista da organização do tempo escolar, tradicionalmente a escola brasileira se organizou prioritariamente em turnos parciais, com jornadas diárias de quatro horas, (em caráter extraordinário, já foram constituídos turnos de até duas horas e meia), e mais recentemente tem sofrido ampliação de sua jornada para sete ou oito horas com vistas a atender as demandas da educação integral, inicialmente implementada por meio de projetos especificamente elaborados de modo a complementar a formação com atividades culturais, esportivas, educativas e formativas.

Entre os vários programas criados pelo governo nessa última década, podemos destacar a partir de um recorte cronológico, o programa “segundo tempo” e o programa “mais educação”, devido sua importância como precursores de políticas públicas visando a ampliação da jornada escolar, ambos brevemente abordados na subseção a seguir.

2.2.2 O Programa Segundo-Tempo: entrando em campo com a Educação Física e seus conteúdos.

O Programa Segundo tempo, nasce fruto de experiências bem-sucedidas de projetos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna na área dos esportes, posteriormente adaptado e transformados em política pública através da portaria interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. Esta portaria possibilitou as articulações entre os ministérios dos Esportes e o Ministério da Educação e desenvolveu também parcerias com instituições como o sistema “S” (SESI, SESC, SENAI), associações não governamentais e demais entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos. A portaria já previa em seus artigos a natureza

predominantemente esportiva e a sua aproximação com os objetivos da educação em regime de tempo integral conforme excerto abaixo:

> Art. 1o Instituir o Projeto Segundo Tempo, iniciativa governamental de fomento a prática esportiva, de natureza sócio-educacional, em benefício de estudantes de estabelecimentos de ensino público do Brasil.
> Art. 2o O Projeto Segundo Tempo será executado por meio de atividades esportivas no contra-turno escolar, como fator de contribuição para o desenvolvimento da escola em tempo integral. (BRASIL, 2003)

Ainda, segundo informações colhidas no próprio sítio do Ministério dos Esportes, o programa tem por objetivo principal[11]

> [...] democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. (MINISTÉRIO DOS ESPORTES, 2016)

Consiste também basicamente em aportes de recursos do governo federal a entidades estaduais e municipais conveniadas, que levem a execução de atividades variadas (sob acompanhamento ou supervisão de um professor de educação física) realizadas depois das aulas regulares no chamado “segundo tempo”, acompanhada também por palestras educativas, reforço escolar, alimentação, dentre outros. Este programa tem relação direta com o foco primeiro deste estudo já que afeta diretamente professores e agentes ligados à área dos esportes e da disciplina educação física escolar, o qual contribuiu de sobremaneira para a ampliação do tempo-espaço destinado as práticas esportivas no interior da escola e acarretou algumas mudanças no cotidiano dos professores ligados a disciplina educação física como por exemplo uma ligeira valorização da área até por conta da captação de recursos que esta trouxe para a escola, a aproximação e maior diálogo com o corpo técnico das escolas, e a melhoria das estruturas e de material didático pedagógico, que na maioria das vezes é também aproveitado para instrumentalizar as aulas da disciplina Educação Física.

Embora num primeiro olhar possa parecer que estas mudanças contribuíram para novas práticas escolares, o que de fato ocorreu, em sua maioria, segundo Terra e Mascarenhas (2009), foram atividades soltas, deslocadas do contexto das demais disciplinas, sem grande modificação das abordagens, por vezes contraditórias do

[11] Sobre o Programa, consultar: < http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/objetivos >

ponto de vista do que preconiza o próprio programa, na maioria dos casos, pela forma descontextualizada com a qual é empregada, sem uma apropriação de seus fundamentos e princípios, apenas reproduzindo atividades da cultura corporal (jogo, dança, lutas e esportes) sob uma égide que mais se assemelha a escolinhas de desporto, com abordagens meramente técnico-instrumentais que não promovem uma atenção especial a historicidade ou reflexões sobre pressupostos, princípios e filosofias incorporando a mitificação destas praticas corporais enquanto retentoras das mazelas sociais.

> O PST entra na escola sem criar um espaço de discussões coletivas entre a escola e o programa [...] o programa desconhece os princípios de formação dessa escola [...] muito mais pela desorganização na implantação do próprio programa, pelos limites no processo de formação dos seus agentes - que muitas vezes desconhecem os objetivos/ propósitos do programa e que possuem uma concepção de esporte e de educação física atrelado a esse processo de mitificação. (TERRA e MASCARENHAS, 2009, p. 700)

Apesar de tudo, podemos dizer que, a partir desse contexto de sentidos e significados dados ao esporte como política pública, que o programa teve fundamental importância, pois “forçou” professores da disciplina Educação Física à novas experiências de caráter interdisciplinar que aumentam as perspectivas de um repensar de práticas pedagógicas historicamente tão criticadas e teoricamente a muito superadas.

Conforme citado no início dessa subseção o PST é fruto de uma articulação Inter setorial do governo com vistas a ampliação gradativa da jornada escolar na escola pública, nessa mesma direção o Ministério da Educação (MEC) elabora e implementa um programa que se consolidaria como uma das mais importantes políticas públicas educacionais voltadas a essa ampliação da jornada escolar e, por isso compõe a subseção seguinte.

2.2.3 O Mais Educação em ação

Na busca em atender as demandas da implementação do modelo de educação em tempo integral previsto tanto na LDB (1996) quanto no PNE (2014), o governo opta então pela retomada nos discursos oficiais do Estado brasileiro da ampliação da jornada escolar por meio da escola de tempo integral. Esta é apresentada de maneira

bastante significativa pelo programa chamado “mais educação”, este programa foi certamente o principal passo em direção a esta retomada na política de implementação da escola de tempo integral dos últimos anos, política esta, visivelmente marcada por um processo histórico de descontinuidade quando falamos deste modelo de educação no Brasil.

Portanto, o “Programa Mais Educação”, se caracteriza pelo reconhecimento por parte do Estado da ineficácia do atual modelo fragmentado de turnos e de suas próprias contradições que inviabilizaram as tentativas avanço e de implementação deste regime ao longo dos tempos. Esta retomada, por meio do referido programa, teve início com publicação da portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), em consonância com os Art. 205, Art. 206, Art. 208 e Art. 213 da Constituição Federal; o Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/96; e ainda as Leis 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 10.172 (Diretrizes do Ensino Fundamental) do Plano Nacional da Educação; bem como pelo Decreto nº 6094, 24 de abril de 2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

> O Programa Mais Educação constitui-se como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral [...] ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer e, Promoção da Saúde (MEC. MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014)

Os dados do censo do próprio ministério apontam que já em 2008 quando de seu funcionamento foram credenciadas cerca de “1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes” (MEC, 2016). Em 2014, essa a adesão foi aproximadamente 60.000 escolas em todo o país, cerca de 7 milhões de estudantes, com atenção especial para escolas com mais de 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa família (parceria Inter setorial com o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS).

A partir deste mesmo ano o programa passou a ser operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma vez que este programa dinamiza

a chegada dos recursos por meio de outros subprogramas do próprio MEC como: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Atleta na Escola, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola, dentre outros.

Os recursos destinam-se ao ressarcimento de monitores, na aquisição dos kits de materiais, na contratação de pequenos serviços e na obtenção de materiais de consumo e permanentes. Os recursos podem ainda financiar a aquisição de instrumentos para implementação de rádios escolares, banda fanfarra, e outras atividades musicais.

Este programa se apresenta como uma das formas encontradas pelo Estado brasileiro em dar segmento na política de implementação da jornada de tempo integral por meio de ações socioeducativas, de forma gratuita, no interior da escola. Segundo a Portaria Normativa Interministerial n◦ 17, de 24 de abril de 2007, o programa *mais educação* tem como objetivo:

> [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizado-os para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos, comunidades...” (BRASIL, 2007c, p. 19)

O programa Mais Educação inaugurou nas políticas educacionais brasileiras a representação dos princípios organizativos no trato do conhecimento (saberes) por meio das chamadas *Mandalas dos saberes*, que buscam “por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. [...] incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras” (MEC/SECAD, 2009c, p. 7).

A seguir, apresenta-se a figura 1, que concebe o projeto do Mais Educação e que apresenta as supostas articulações pretendidas pelo MEC, entre os conhecimentos (saberes), seus macro-campos e seus respetivos entes mantenedores. Esta mandala apresenta os conhecimentos escolares divididos em 3 grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemáticas, Linguagens e Tecnologias, e Sociedade e Cidadania.

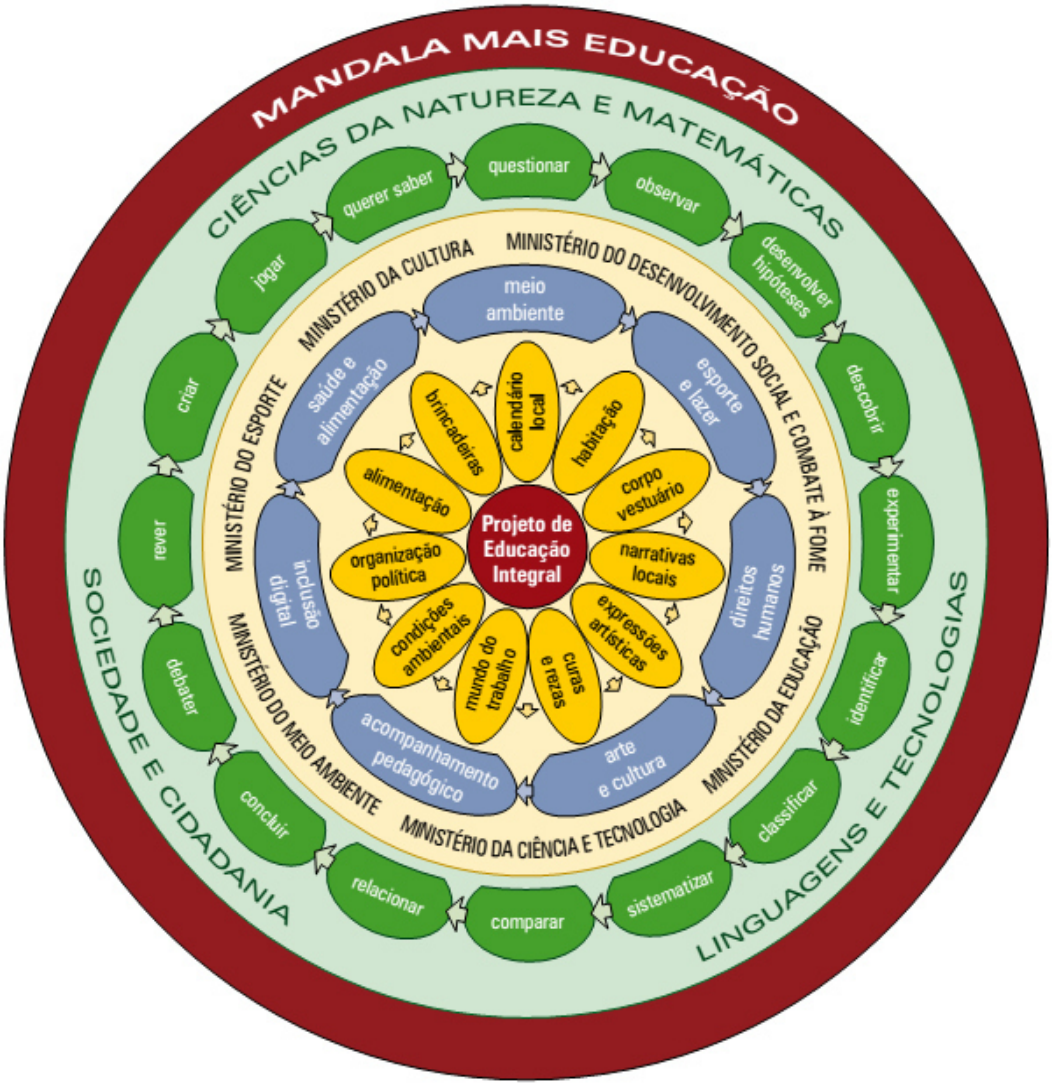

Figura 1: Mandala do Programa Mais Educação

É por meio destas áreas que se pretende estabelecer a relação entre os saberes escolares e comunitários, este último entendido como o universo cultural local, a bagagem cultural de conhecimentos que os alunos trazem para a escola. O intuito é usar tais saberes e idéias como ponto inicial e estimulo para que estes venham relacionar conceitos e formular os saberes escolares.

O programa prevê ainda, por meio de seu manual operacional de educação integral, nove orientações a serem consideradas para fins de implementação das ações acima mencionadas:

> I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
> II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
> III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
> IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
> V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
> VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
> VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
> VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
> IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (MEC, 2014, p. 5)

Embora tenha avançado substancialmente, o programa esbarra em seus próprios limites de estruturação, uma vez que o país ainda não possui uma política nacional de educação consubstanciada que permita/obrigue claramente seus entes federados a garantir sua plena execução, conforme nos mostra Vasconcelos:

> O fato do Brasil não ter consolidado seu sistema nacional de educação, fragiliza a cooperação entre Estados, Municípios e União, condição necessária para construir uma política pública integrada, intersetorial e efetivamente “de Estado”, superando as descontinuidades da perspectiva meramente governamental. (VASCONCELOS, 2012 p. 248)

Outro limite a ser denunciado, diz respeito a sua concepção que amplia o tempo escolar, mas não necessariamente consegue superar a fragmentação inclusive de tempos e espaços no qual se desenvolvem as atividades rumo a uma educação integral.

Estes limites impostos podem ser analisados sob o ponto de vistas das próprias contradições e mediações vivenciadas no contexto sócio histórico, político e cultural pelo qual as políticas setoriais de educação têm sido submetidas no Brasil nas últimas décadas, que seja pela sua estrutura hierarquizada e pouco democratizada; a precária realidade das infraestruturas e instalações escolares; as péssimas condições de trabalho, de remuneração e valorização docentes; a carência de uma identidade programática com a classe à qual dialoga; ou ainda pelo jogo político de interesses que ainda impera no cenário nacional. Não se pode perder de vista que estamos falando de um programa ousado que se insere em um movimento histórico do real

impregnado culturalmente por projeto de educação neoliberal, dentro de um estado burocratizado e capitalista:

> Visto assim, o Programa Mais Educação sofre sua contradição central ao instalar-se no âmbito da agenda política de um país capitalista e ao reproduzir em sua identidade e dinâmica alguns elementos que ainda impedem sua execução como política de Estado, permanente e orgânica na direção da efetiva educação de qualidade social. (VASCONCELOS, 2012 p. 248)

Para além destes avanços não se pode perder de vista que paralelamente com a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar por meio do Programa Mais Educação, vem acompanhada de um movimento ditado por um Estado neoliberal, de ampliação/flexibilização do espaço educativo sob o pressuposto de valorizar a diversidade e os espaços alternativos de aprendizagens, ou seja, esta solução de flexibilização dos espaços escolares apresenta-se como mais uma forma de economia de grandes investimentos financeiros pelo Estado com profundos nexos com a lógica política imposta pelas novas formas de organização empresarial, através da chamada a gestão Intersetorial, a saber, o compartilhamento entre os entes federados “[...] de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a consertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia” (Brasil. MEC, 2007, p. 10), “em outras palavras acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária” (SILVA; SILVA, 2013, p. 712).

Estas políticas públicas também atribuíram a escola uma ampliação de suas finalidades especificas, tais como: promover o atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; combater a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série; ampliar o fomento das práticas corporais, educacionais e de lazer; e promover a aproximação entre a escola, famílias e a comunidade (BRASIL, 2007c).

Esta ampliação de atribuições passa pela responsabilização de professores e da própria instituição escolar por possíveis fracassos e insucessos ocorridos no decorrer do processo, além de também estar atrelada a um contexto de redução de gastos nas demais áreas como segurança pública, saúde e lazer. Ainda segundo Silva e Silva.

> [...] em vez de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a idéia de educação compensatória, robustecendo a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassada aos estados e municípios que são, em sua grande maioria, detentores de parcos orçamentos. (SILVA; SILVA, 2013, p. 715)

O fato é que mesmo diante deste quadro, o programa M*ais educação* tem se mostrado um importante instrumento de reordenamento pedagógico e estrutural para a escola pública brasileira como um forte mecanismo de impulso na luta pela implementação universalizada de modelos de educação integral por todo o território nacional.

Para Pegorer (2014), a proposta de ampliação do tempo escolar, por meio das escolas de regime de tempo integral, tal qual preconiza o Decreto que instituiu o programa Mais Educação é o início da retomada caminhada para a educação integral no Brasil, que, para Vasconcelos,

> [...] revela como esta política, aparentemente transitória, pode vir a ser uma possibilidade concreta na mediação do salto de qualidade entre a escola atual, reduzida em tempo e qualidade, e a escola hoje vista como “ampliada” que, uma vez universalizada, corresponderia à expectativa essencial, ao menos no quesito tempo escolar, de educação, elencada como um dos direitos humanos básicos na sociedade contemporânea. (VASCONCELOS, 2012, p. 249).

Estudos a cerca deste programa tem se mostrado pertinentes e necessários pois, as reformulações contemporâneas para a construção de modelos de educação integral, intercultural e intersetorial, vem se consolidando cada vez mais por meio de concepções fundamentadas em teorias pós-moderna/pós-estruturalista que, no plano educacional, associadas a pedagogia das competências (que são desenvolvidas com vistas a garantir a empregabilidade) e à teoria do capital humano (a crise do trabalho é um problema individual) respaldam a ideia da flexibilização e da retirada de direitos da classe trabalhadora, do consumismo, da competição e do individualismo (FRIGOTTO, 2009), e não obstante serviram, e servem ainda hoje, de base para a continuidade das ações do Estado brasileiro para superar este caráter compensatório e transitório que tem se apossado historicamente da política educacional nacional.

Com o pontapé inicial dado por meios dos programas acima apresentados, outros marcos regulatórios vieram em seguida na tentativa de dar continuidade no cumprimento das demandas da educação integral no Brasil, dentre elas podemos destacar a Lei 13.005/14 (atual Plano Nacional de Educação) mais especificamente em sua meta 6 já citada anteriormente, além de inúmeras cartilhas e orientações publicadas pelo MEC. Cabe agora, portanto discutir o conteúdo presente nestas orientações materializados nas propostas de currículos para educação integral oriundas dos órgãos governamentais, este debate é o foco seguinte neste estudo.

2.2.4 Ensino Médio Integral: O currículo proposto pelos órgãos governamentais no Brasil

Ao debater o currículo, cabe incialmente apresentar a compreensão sobre a qual se debruça este estudo de que não podemos insistir em buscar uma definição para currículo, dado o recente entendimento deste como campo de estudo e na ampla variabilidade e divergências conceituais que existem. Porém, cabe apenas delimitar com quais perspectivas se dialoga neste estudo, desta forma o currículo é concebido neste estudo de acordo com o que preconiza Pacheco (2001), tal qual um conjunto de práticas educativas humanas em permanente construção, com significados culturais e sociais e historicamente determinado em suas múltiplas dimensões (política, ideológica, administrativa, avaliativa, de criação intelectual, etc.). Não se trata aqui de conceituar, mas de delimitar sua natureza pratica e filosófica conforme nos alerta o referido autor:

> O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. (GRUNDY, 1987, p. 5 apud PACHECO 2001, p. 18)

O Ministério da Educação por meio da cartilha intitulada “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura” apresenta seu entendimento sobre currículo a partir das considerações de Moreira (2007):

> [...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA, 2007, p. 18)

E, em janeiro de 2012 é aprovada uma Resolução na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 02[12], que define especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Já no seus Incisos I e II, do Capítulo II que trata do Referencial legal e conceitual, afirma que: I

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (MEC/CEB/CNE, 2012)

Neste caso a resolução nº 2 vem para tentar consolidar uma perspectiva de educação que articule nesta etapa de ensino não só a preparação para a continuação da formação por meio do ensino superior como também para a articulação entre educação e trabalho. Outro ponto fundamental previsto por esta importante legislação diz respeito ao caput do seu Art. 5º, que ao compreender as diferentes formas de oferta e organização do Ensino Médio, não perde de vista a necessidade de se garantir como ordenamento de base a formação integral e da educação como prática social, conforme enunciado em seus Incisos I e V:

> Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
> I - formação integral do estudante;
>
> V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; (MEC/CEB/CNE, 2012)

Contudo o fundamento que julgo mais relevante neste documento, do ponto de vista dos avanços que este trás em relação a temática Trabalho e Educação, pode ser atribuído ao § 1º do Inciso VIII, onde o documento faz clara referência a uma perspectiva de natureza ontológica do trabalho, o que demonstra o referido avanço pelo qual tem passado a construção e direcionamento das políticas públicas educacionais nos últimos anos.

Desta forma, tem permitido a abertura de possibilidades transformadoras concretas através de experiências escolares, fomento de programas governamentais como o mais educação e projetos como a escola em regime de tempo integral, que buscam uma aproximação com essa perspectiva de formação e, também criado um

[12] Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20

horizonte de expectativas no acirramento das lutas em prol da educação pública, laica e de qualidade no Brasil, conforme comprovamos no excerto abaixo que reproduz o § 1º do Inciso VIII extraído da referida resolução:

> VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
>
> § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. (MEC/CEB/CNE, 2012)

Estas experiências escolares desdobradas em torno do conhecimento visando uma formação integral propostas pelo Ministério da Educação, passaram a ser construídas e representadas através de mandalas, que se destinam a orientar os projetos pedagógicos e curriculares de educação integral no Brasil.

A seguir é apresentada uma imagem que representa a mandala (figura 1), concebida como Mandala Mãe, pois dela originam outras a partir do contato com outros conhecimentos articulados a outros programas governamentais que atuam no interior da escola pública.

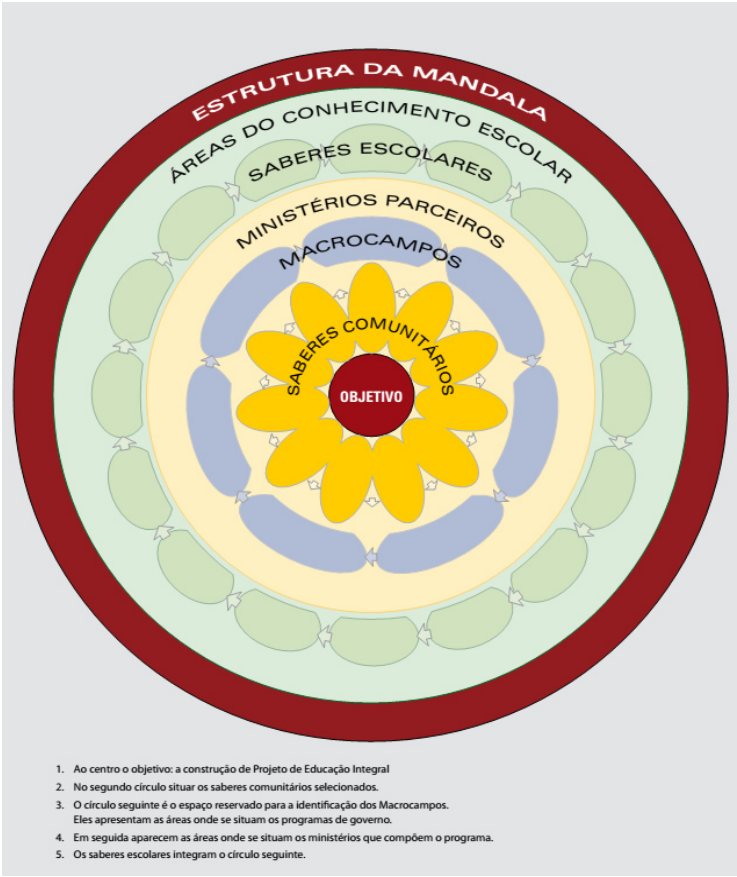

Figura 2: Mandala Mãe – orienta projetos pedagógicos e curriculares de educação integral no Brasil

A referida mandala compreende uma articulação de diversos saberes comunitários e escolares, as áreas de atuação ministerial a qual estão vinculados os programas governamentais, os macrocampos a serem abordados e ao centro o objetivo pretendido pelo projeto pedagógico.

Nesse sentido o conhecimento passa a ser tratado como saberes, uma vez que trata de conhecimentos sistematizados (escolares) e não sistematizados (saberes comunitários), percebe-se ai um avanço no sentido de apresentar uma conotação do termo *saber* a partir de uma perspectiva dialética e materialista na qual estes conhecimentos são produzidos na relação entre homem e trabalho, conforme trecho extraído do caderno 2 da rede de saberes produzida pelo MEC, muito embora essa conotação não caracterize o conceito ou compreensão do termo Trabalho nem a relação que este estabelece na sociedade capitalista.

> Considerando-se que o saber é produzido socialmente pelo conjunto das pessoas nas relações por elas estabelecidas em suas atividades práticas, isto é, no seu trabalho, deve-se levar em conta que o indivíduo aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é por elas transformado. (MEC/SECAD, 2009c, p. 28)

Neste mesmo documento, localiza-se um tópico que trata do Mundo do trabalho como saber comunitário, porém, ao tratar desta importante categoria, assim como já foi debatido na subseção anterior quando da análise das diretrizes e princípios propostos no programa *mais educação,* novamente deixa de apontar com clareza o entendimento que adota sobre esta categoria e apresenta apenas vagas indagações, que sugerem como possibilidades de problematização temática, que devam permear os debates ou dialoguem com os *saberes escolares.*

> – Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? É possível identificar relações entre o mundo do trabalho e a organização político-cultural, com as condições ambientais e outros? Qual a qualidade de vida produzida? Através de seu trabalho a comunidade vem encontrando saídas para os desafios locais? O dinheiro é a única moeda de troca entre os moradores da comunidade? E quanto à troca de serviços, como são desenvolvidas as redes de solidariedade? Explorar as relações entre os valores e as práticas comerciais, as trocas de serviços etc. (MEC/SECAD, 2009c, p. 39).

Mesmo sem apresentar uma compreensão objetiva sobre Trabalho e mundo do trabalho, o documento propõe o debate, o que por si só, já se configura como uma importante abertura no campo educacional. Soma-se a isto outro importante elemento que também é apresentado no documento como saber comunitário a ser debatido no interior do currículo escolar, trata-se da compreensão de estrutura organizacional,

está por sua vez apresenta reflexões importantes e que põem em debate questões de fundamental importância para o desvelar das contradições sociais não só da escola e da comunidade, mas do próprio sistema político ao qual estão imersos os indivíduos, a saber:

> Organização política – todos os grupos sociais buscam na organização política responder ativa e coletivamente aos desafios que se apresentam. Como instauram a idéia de lei, de justo/injusto, proibido/permitido. A ordem social se estrutura a partir das relações entre o poder, direitos, deveres e os cidadãos. Como, neste território, se desenvolvem essas relações? Como o grupo vivencia as regras sociais? Quais os conflitos mais freqüentes? Entre quais atores e interesses sociais? (MEC/SECAD, 2009c, p. 39).

Portanto, o que se torna constante nos estudos sobre este campo é a necessidade imperativa de relacionar tais propostas oficiais com as concepções de homem e sociedade que permeiam seus discursos, e, portanto, "estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem suas diversas realizações concretas e na ordenação particular de seu discurso" (KEMMIS, 1988, p. 44 apud PACHECO 2001, p. 18). É justamente por não caracterizar de forma clara o princípio com o qual dialoga com os conceitos de trabalho e mundo do trabalho, que reside nossa preocupação, pois em diversos documentos complementares (cartilhas, PNE 2014, projetos e propostas de Educação Integral e Escolas de Tempo Integral) aparece frequentemente a importância da busca por parcerias de caráter privado com a justificativa de auxiliar na ampliação da rede de manutenção e na diversificação de espaços de aprendizado, basta tomar como referência a Carta das Cidades Educadoras[13], ou ainda, o que diz o inciso VI, do Art. 6º, da Portaria Interministerial nº 17, que trata das diretrizes e orientações do programa mais educação: "fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada" (BRASIL, 2007c, p. 3), preocupação esta, ratificada cada vez por estudiosos da área, conforme excerto abaixo:

> É possível identificar, nas propostas de tempo integral implementadas nas redes estaduais e nos projetos municipais, uma marcante tendência para menor responsabilidade do Estado diante das questões educacionais, de que são exemplo os convênios com instituições privadas, as parcerias com faculdades particulares e o trabalho voluntário de agentes comunitários. (; CARARO; COELHO; MOTA, 2012, p. 86)

[13] Para maiores aprofundamentos consultar http://www.edcities.org/

Desta ausência da compreensão explicita sobre a caracterização do mundo do trabalho implica também uma descaracterização dos objetivos e fins da educação em especial a de natureza supostamente Integral por meio de uma diversificação ou pulverização de interesses que agem de forma intencional e conduzem o processo educacional a limites inofensivos ao projeto societário da 'Terceira Via' (GIDDENS, 2007).

Neste mesmo sentido, também nos alerta Santos (2009) para esta tendência marcante do Estado em diminuir sua responsabilidade perante às questões educacionais. Fato este que tem se apresentado como um traço marcante nas políticas públicas e um fator preocupante do ponto de vista da qualidade pretendida e inclusive do direcionamento dos objetivos e fins da educação integral frente as demandas da iniciativa privada ao investir na educação pública.

> Os convênios com instituições privadas e com as comunidades para oferecimento de oficinas fora da escola são elementos dessa tendência. Da mesma forma, as parcerias com as faculdades particulares e o trabalho voluntário de agentes comunitários compõem esse panorama (SANTOS, 2009, p. 39).

Cabe ressaltar que a parceria público-privada tem tido papel importante na construção de propostas de educação integral no pais, consultorias como o Itaú social[14] e o Instituto Natura[15] tem cada vez mais influenciado os debates e subsidiado prefeituras e estados na estruturação de suas propostas de Educação Integral, apresentando sérias implicações dessa relação para as políticas educacionais brasileiras em especial às de natureza neoliberal.

Portando, a definição dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, dos procedimentos e métodos adotados, e do estabelecimento dos critérios de avaliação são elementos essenciais a serem estudados para se compreender as intencionalidades presentes na estruturação de projetos político-pedagógicos de qualquer programa de educação, passo este que será desenvolvido na subseção seguinte onde se estabelece uma análise mais especifica sobre a organização do trabalho pedagógico frente as proposições e demandas da educação integral no seio da escola capitalista

[14] Para saber mais, acesse: https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/programas/educacao-integral/politicas-de-educacao-integral
[15] Para saber mais, acesse: http://www.institutonatura.org.br/institucional/perfil/

2.3 A organização do trabalho pedagógico: os desafios postos pela educação integral

Ao tratar da organização do trabalho pedagógico, presente nas propostas e documentos oficiais para uma formação integral, torna-se importante salientar suas determinações pelo modelo de sociedade a qual está inserido, portanto não podemos perder de vista que suas bases teóricas, ao se assentarem no modo de produção capitalista, reproduzem sua organização e gestão do ensino tal qual a forma com a qual o modelo social vigente se organiza, sobretudo na divisão social do Trabalho.

> O modo de produção da sociedade capitalista tem na divisão do trabalho a sua forma de organização e gestão. A escola, por sua vez, tem como referência esse mesmo modo de organizar o ensino. Essa estrutura fragmentada do conhecimento acontece por meio de seus métodos, conteúdos, distribuição do tempo, hierarquização das disciplinas. (FERREIRA, 2007, p.68)

Apesar destas determinações acima apresentadas, cabe esclarecer também que pelo próprio movimento dialético (lei da unidade e luta dos contrários) onde, segundo Freitas (2012, p. 81) “a fonte do movimento é a contradição; as categorias devem, portanto, ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos”, bem como pela natureza dos possíveis avanços sociais que este modelo de educação possa apresentar, a educação integral e as escolas em regime de tempo integral, despontam como um caminho a ser trilhado de forma a estabelecer na escola as bases de uma educação de fato emancipatória.

Para tanto, a escola deve ser entendida como local de disputa de projetos de classe, por meio da construção e execução de um projeto político-pedagógico e histórico que, construído coletivamente, tenha como desafio promover a todos o domínio do conhecimento como condição indispensável para a emancipação humana do julgo do capital, bem como das possibilidades educacionais que porventura venha a se apresentar em meio a este reordenamento educacional, uma vez que, segundo Ferreira:

> Ao se pensar a Educação Integral, na perspectiva *de escolas* de tempo integral, onde, supostamente, o aluno terá uma formação mais completa, não se pode aceitar que a organização do trabalho pedagógico se constitua apenas de atividades agregadas ao currículo, simplesmente para preencher o tempo. Sem a consistência de um projeto político-pedagógico que norteie uma concepção emancipatória, corre-se sérios riscos de estar diante de uma realidade de confinamento. (FERREIRA, 2007, p. 69, grifo nosso)

Já, Frizzo (2013) considera o par dialético formado pelos objetivos e pelo estabelecimento dos critérios de avaliação como a principal categoria na organização do trabalho pedagógico, pois evidenciam ou materializam de maneira objetiva a própria forma de organização social do trabalho na sociedade capitalista e com isso acabam por produzir os limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, onde segundo Freitas:

> Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 2012, p. 95).

Desta forma compreendo que, a análise da avaliação deve ir muito além de explicitar os procedimentos técnicos para a medição de notas e desempenho, entendendo-a como um possível instrumento de disciplinamento do alunado para molda-lo ao interesse social objetivado pela escola por meio do estabelecimento de relações entre seus instrumentos, seus métodos de ensino e o sentido dado pela escola ao projeto histórico vigente, em outras palavras dos princípios e objetivos que caracterizam seu projeto político pedagógico e norteiam as ações e o trabalho pedagógicas das disciplinas que compõem seu currículo. Frizzo (2013) esclarece ainda:

> Os objetivos e avaliação na escola capitalista expressam, em última análise, os interesses e necessidades do projeto histórico da atualidade, orientando o processo de ensino e aprendizagem, métodos, conteúdos e controle da formação do alunado da qual não se separam. (FRIZZO, 2013, p. 205)

Portanto, para delimitar os processos de seleção e organização dos conteúdos, tomei como base as considerações de Soares et al., (1992), livro publicado pelo Coletivo de Autores[16], e que destaca 05 (cinco) princípios curriculares importantes para sua análise: a relevância social do conteúdo, sua contemporaneidade, a adequação às possibilidades sócio cognitivas dos alunos, sua simultaneidade e a espiralidade para a incorporação das referências do pensamento, e o caráter de provisoriedade este deve ter.

[16] Denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Sobre a relevância social dos conteúdos Soares et al., (1992), entende a necessária implicação em se identificar em tais conteúdos a capacidade dos mesmos em contribuir para explicar a realidade social concreta, bem como sua contribuição para que o aluno possa vir a compreender os determinantes históricos que caracterizam a sociedade de classe e desta forma se reconhecer enquanto sujeito de classe.

Já em relação a contemporaneidade dos conteúdos, diz respeito a seleção de conhecimentos quer garantam ao aluno o que de mais atual e contemporâneo se produziu a cerca deste conteúdo, bem como os avanços técnicos e científicos, estabelecendo-se uma relação entre conteúdos modernos e clássicos, pois segundo Soares et al. (1992, p. 31) “os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade”.

No que diz respeito a adequação às possibilidades sócio cognitivas dos alunos, Soares et al (1992), ainda preconiza a competência dos professores em identificar e estabelecer sistematizações aos conteúdos de modo a possibilitar por meio da pratica social dos alunos a compreensão destes conhecimentos, em acordo com suas capacidades cognitivas. Deste modo reconhecendo-o como sujeito histórico e fruto das suas múltiplas determinações sociais.

Quando trata da simultaneidade, da espiralidade e da provisoriedade dos conteúdos, o Coletivo os caracteriza como elementos indispensáveis para confrontar o etapismo presente na organização curricular conservadora (sistema seriado) e desenvolver a compreensão de uma visão da totalidade, ou em suas próprias palavras, “em que os dados da realidade não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (SOARES et al., 1992, p. 32). Cabe, portanto, compreender que tais conhecimentos possuem diferentes formas de serem organizados, a partir da sistematização, ampliação e aprofundamento do pensamento sobre determinado dado da realidade concreta. Este aprofundamento espiralizado amplia a forma como o conteúdo é percebido pelo aluno, e o caráter de provisoriedade rompe com a ideia de conhecimento único e acabado, bem como como a própria imutabilidade do sistema social vigente, desenvolvendo a noção de historicidade de todo e qualquer conhecimento selecionado.

> Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, cientifica, ética, moral, afetiva, etc., expressa um determinado estagio da humanidade e que não foi assim em outro momento histórico. [...] essa compreensão é básica para a concretude do currículo. [...] tal qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado mediado pelo conhecimento. (SOARES et al., 1992, p. 33).

Portanto, a contradição foi uma importante categoria utilizada, quando das análises realizadas mais adiante neste estudo, uma vez que esta categoria se apresenta, segundo Cury (2000, p. 26) como “o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”, e portanto um caminho metodológico que possibilita a reflexão por meio do confronto de visões antagônicas sobre o mesmo objeto com o propósito de superar formas abstratas presentes no senso comum para então se construir, de maneira dialética, formas de saber mais elaboradas sobre o real concreto analisado. (CURY, 2000).

Na quarta e última Seção deste estudo, retomarei este debate, quando analiso o trabalho pedagógico da disciplina educação física no Ensino Médio Integral da Escola Temístocles de Araújo (EMI-ETA), tomando por base as proposições presentes nos planos de curso da referida disciplina (elaborados entre os anos de 2012 a 2014[17]), sua organização e sistematização ao tratar dos conteúdos e sua relação com o que preconiza o Projeto Político Pedagógico da Escola. Nesta mesma seção, faço ainda um confronto das análises documentais com as falas obtidas por meio de uma entrevista semi-estruturada com os docentes envolvidos no processo. Este confronto tornou-se necessário para identificar, por meio das mediações e contradições, os limites e possibilidades, com que, tais conhecimentos são abordados, como foram selecionados e sistematizados, e a avaliação que estes docentes fazem das experiências pedagógicas vivenciadas com a implantação do EMI-ETA.

[17] A escolha desse recorte temporal diz respeito ao ano inicial de funcionamento do EMI e o intervalo de tempo de dois anos que se entendeu representativo para análise, e que melhor se adequa a conclusão deste estudo.

3. O ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ

O processo de implementação das políticas educacionais voltadas a atender as demandas da educação integral no Estado do Pará teve início significativo, do ponto de vista da emissão e publicização oficial a partir de 2010, uma vez que desde de 2001 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) já existam demandas a serem cumpridas sobre a educação integral, embora o próprio governo federal, muito timidamente, tenha de fato tentado implementá-las, o que já foi bem destacado na seção anterior.

Da mesma maneira que o Estado brasileiro não priorizou, neste período, suas demandas para com a ampliação e implementação de propostas para a educação Integral, e esta demora na proposição de políticas públicas para a adequação e condição de oferta do Ensino Médio Integral (EMI) fez com que a maiorias dos Estados da União não dessem a devida importância para atingir as metas do PNE e aqui no Estado Pará não foi diferente. O conturbado e prolixo processo de implementação do EMI no Estado do Pará, juntamente com a implementação da referida proposta de ensino na escola pesquisada serão apresentados, em detalhe, no decorrer desta Seção.

3.1 O processo de implementação do ensino médio integral no estado do Pará.

Conforme anunciado na introdução desta Seção, retomo o debate sobre o processo de implementação do EMI, ratificando o atraso de quase dez anos na construção das políticas públicas, neste Estado, direcionadas este modelo de oferta. Somente em 2010, por conta da aprovação da Lei nº 7.441 de 02 de julho de 2010[18] que institui o Plano Estadual de Educação (PEE-PA), a qual regulamenta as ações do Governo na área educacional para o decênio 2011 – 2020, é que se apontou diretrizes legais obrigando o governo estadual a iniciar de fato a implantação, ainda de forma gradativa, das escolas de tempo integral, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, objeto deste estudo.

[18] Publicado no DOE nº 31.700 de 02/07/2010.

Cabe salientar que os debates que envolveram a construção do PEE–PA tiveram suas origens ainda no governo anterior sob a gestão do Partido dos trabalhadores – PT, onde um grande debate foi feito através das conferências municipais e estadual de educação, principal modelo de diálogo entre o governo e a sociedade civil organizada adotado por este partido, que longe de ser democrática, tem o mérito de se apresentar como um marco inicial de abertura e retomada dos processos de debates ampliados com o conjunto dos trabalhadores, representações setoriais e demais segmentos organizados.

Assim, após amplo debate o então documento aprovado na conferência estadual deveria ser o instrumento do governo para submeter a aprovação nas instancias legislativas, o que não ocorreu. Após inúmera derrota nas propostas apresentadas pelas representações ligadas ao governo durante a referida conferencia, frente aos movimentos sociais organizados, o governo burocratizou o processo de envio do documento aprovado, considerado por muitos uma grande traição por parte do governo dito popular aos movimentos que o apoiaram. O que se seguiu foi a mudança de governo passando de novo para as mãos do PSDB que enterrou definitivamente o documento, retirando pontos importantes que haviam sido aprovados, descaracterizando profundamente o documento, limitando o processo debate a um frágil diálogo com o sindicato, e apresentado uma proposição “ao apagar das luzes” que logo depois seria enviada para aprovação mesmo com inúmeras críticas e mobilizações contrarias no sentido de se resgatar o que foi elaborado pelas conferencias anteriores, e no dia 1º de julho de 2010 foi votado e aprovado de maneira esdrúxula pela câmara dos deputados a proposta do governo, numa manobra política claramente executada numa sessão extraordinária após o início do recesso dos parlamentares.

Tal relato superficial dos fatos que permearam o debate e aprovação do Plano Estadual De Educação visa apenas demonstrar o maquiavélico jogo político ao qual se subvertem os interesses dos trabalhadores, em especial quando falamos de educação pública, e teve por objetivo traçar um paralelo, ainda que de forma superficial pois não é o objetivo principal deste texto, sobre o *Modus operandi* que norteia os debates e proposições que tratam dos interesses e direitos sociais, em especial na educação pública pelo sistema político no estado do Pará.

Neste cenário político, a Educação Integral passa a ser um braço do plano estadual de educação que apesar de contemplada de maneira tímida no referido plano ganhará destaque apenas 5 anos depois. Deste modo, até 2010 nenhuma escola do Estado do Pará de nível Médio adotava esse modelo, e de fato nem a própria Secretaria do Estadual de Educação (SEDUC-PA) havia construído tal proposta que pudesse nortear possíveis experiências em algumas de suas unidades. Porém, com a aprovação do PEE-PA, o governo passa a estudar e construir documentos que balizem suas futuras ações para tal implementação, pois até então, o que ocorria eram as adesões das unidades escolares aos projetos de federais que ampliavam o tempo do aluno na escola por meio de atividades diversificadas.

Os debates apresentados nas Seções anteriores deste estudo, permitem afirmar, que programas como o “Segundo Tempo” e o “Mais Educação” tornaram-se, portanto, elementos fundamentais na transição do atual modelo fragmentado em turnos para a perspectiva da escola de tempo integral, no interior da escola pública no estado do Pará e permitiram, ainda que, de forma simplista, desorganizada, e em muitos casos completamente descontextualizada, a experimentação e mudança cultural de alunos e professores e o retorno destes à escola em tempo integral, resgatando as idéias e princípios, quando, da implementação dos CAIC’s na década de 1990, que já haviam dado início a estas experiências de escola em regime de tempo integral em nosso estado, mas que sucumbiram [19] com as mudanças na política educacional frente as demandas do capital.

Em 2012, de fato iniciou-se, pela SEDUC-PA, tal implementação com a divulgação impressa, por meio de memorando interno feito às Unidades Setoriais de Educação (USE’s), para que as escolas com pretensões de ofertar as etapa de ensino fundamental e médio na perspectiva da ampliação da jornada escolar com vistas ao regime de tempo integral e educação integral, encaminhassem a SEDUC-PA sua proposta de projeto político-pedagógico voltados à referida forma de oferta, detalhando vários elementos, tais como estrutura, desenho curricular adotado, corpo docente, planilha de alunos atendidos, etc. Cabe ressaltar que neste mesmo ano de 2012 a SEDUC-PA, através de sua Secretaria Adjunta de ensino (SAEN), por meio da

[19] Os motivos e argumentos que levaram os ideais representados por meio dos CAIC’s e CIEP’s a sucumbirem foram mais amplamente tratados na Seção 2 deste estudo.

Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP), elaborou outros dois documentos, que circularam pelas escolas; o primeiro[20] assemelha-se a um memorando (porém sem numeração alguma que possa identificá-lo), destinado aos diretores das Escolas Estaduais com vistas a fomentar e regulamentar as ações voltadas para a implantação da Escola de Tempo Integral, e em concordância com a Lei 9394/96 a LDB e o plano de Metas do "Programa Todos Pela Educação[21]", instituído pelo Decreto Lei nº 6.094/07 que tem o objetivo de auxiliar no cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, tomando por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Vale ressaltar que neste documento (memorando), já se pode identificar a compreensão inicial sobre Escola de Tempo Integral com a qual, esta Secretaria de Educação dialoga, e que é abaixo transcrita:

> A Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivencia de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. (PARÁ, 2012a, p. 02)

Nitidamente voltado apenas a um restrito entendimento sobre a questão, objetivando o aumento do tempo de permanência do aluno como expectativa/alternativa de melhora do desempenho deste e da escola no processo de formação do aluno, ignorando toda a precarização das condições de trabalho, do sucateamento e falta de investimentos na escola pública. O memorando apresenta ainda o indicativo inicial de oferta onde aponta como previsão inicial o "atendimento a 10 (dez) escolas com gradativa expansão no âmbito da rede Pública do estado, apresenta ainda a forma organizacional que deveria ser adotada, sendo composta por dois turnos com uma jornada de 9 horas diárias e carga horaria semanal de 45 horas, sua organização curricular incluiria o currículo básico da educação básica e profissional e oficinas curriculares direcionadas a cinco campos (orientação de estudos, atividades artístico culturais, atividades desportivas, de integração social e

[20] A título de consulta, o referido documento consta, na integra, nos anexos deste estudo, intitulado como ANEXO A, e também aparece nas referências como: PARÁ. Secretaria Estadual de Educação: Memorando. 2012a. Belém - Pa. 5p.

[21] A conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

de enriquecimento curricular) embora o documento não caracterizasse ou apontasse qual a compreensão ou entendimentos que se tinham sobre tais campos.

É pacifico afirma que este documento veiculado pela secretaria é, muito mais, uma tentativa de apresentar algo que buscasse responder a uma demanda ainda pouco compreendida por ela própria, inclusive pela falta de diálogo mais aberto com a própria comunidade escolar e suas representações, bem como de iniciar, mesmo que ainda de forma incipiente, um processo que o próprio documento intitula de "transposição do modelo de operacionalidade e de funcionamento das unidades escolares do Estado do Pará" (PARÁ, 2012a, p. 03). Foi este documento que instigou a escola pesquisada a aceitar o desafio, junto a SEDUC, da implantação do regime de tempo integral e a reorganizar seu currículo com vistas a adequá-lo a uma proposta de educação integral.

O segundo documento a que tive acesso (datado de 2102), intitulado apenas "ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL"[22], se apresenta melhor detalhado em relação ao anterior, trata-se de um esboço de uma minuta de projeto, onde já constam dados sobre as escolas que solicitaram adesão ao modelo de Tempo Integral (TI), dentre elas a escola selecionada neste estudo, além de um mapeamento censitário de alunos que seriam atendidos por tais escolas. O acesso a este documento foi muito importante, uma vez que traz números e indicadores oficiais obtidos por esta Secretaria que inclusive serviram de base para a pesquisa exploratória e escolha da escola pesquisada.

Este texto é uma formulação feita pela Secretaria de Educação (SEDUC-PA) cuja finalidade se direciona a apontar referenciais com o intuito de subsidiar o debate sobre educação integral, em especial por meio do regime de escolas de tempo integral, para a rede pública de ensino no Pará. Desta forma, inicia fazendo uma pequena contextualização da estrutura e funcionamento do atual modelo curricular da rede escolar, destacando sua estrutura dívida em três turnos com média de cinco horas, tempo que o próprio texto afirma ser insuficiente para responder as expectativas do contexto atual da contemporaneidade.

[22] A título de consulta, o referido documento consta, na integra, nos anexos deste estudo, intitulado como ANEXO B e também aparece nas referências como: PARÁ. Secretaria Estadual de Educação: Escola de Tempo Integral. 2012b. Belém - Pa. 5p

Discute também a problemática do tempo de permanência do aluno na escola, atribuindo a este diminuto tempo, um dos fatores que corroboram para inviabilizar o efetivo sucesso do processo educacional, inclusive comparando-o com o processo que ocorre na escola particular; ao trata do assunto sob o ponto de vista de uma competição entre público e privado mediado por fatores econômicos (investimentos) que determinam a desigualdade do processo e consequente fracasso dos alunos de camadas sociais mais baixas frente aos alunos de escolas particulares, acaba por atribuir um caráter mercantilista à educação, e nega sua própria competência em gerir o modelo público de ensino, visto que existe um aporte considerável de recursos (ainda que insatisfatório do ponto de vista das necessidades históricas) provenientes de impostos, e fundos específicos tanto estaduais como federais, inclusive com investimentos questionáveis de capital estrangeiro[23], respaldando ainda mais a visão de formação voltada a atender objetivos imediatistas ligados ao acesso superior por meio de aprovação nos processos seletivos, mesmo que em outro momento o documento amplie a visão dos objetivos da educação integral, reforçando assim as contradições presentes no documento.

A seguir, destaco o item denominado “Operacionalidade” apresentado nas páginas 3 e 4 do referido documento. Este item, em especial, visa apresentar os critérios elegidos para a implantação do modelo de Escola de Tempo Integral, e estabelece como critério primário a localização da escola em

> [...] bairros que apresentam níveis acentuados de vulnerabilidade social, letalidade infanto-juvenil, baixo IDEB, representados pelos bairros do Guamá, Benguí, CDP, Jurunas, Aguas Lindas, Marituba e Reduto, este último não por se enquadrar nos critérios acimas, mas por apresentar ociosidade de salas de aula visto que se trata de um bairro central da capital. (Pará, 2012b, p. 3)

Tal operacionalização destinou-se a todos os níveis de ensino (ensinos Fundamental, Médio e Profissionalizante), e embora esta pesquisa se destine somente as proposições para o ensino médio integral, cabe aqui fazer uma ressalva um pouco mais abrangente e apresentar todas as escolas pioneiras, descritas no documento citado anteriormente, que adotaram a adesão do tempo integral, tanto no

[23] Empréstimos na área da educação oriundos do Banco interamericano de desenvolvimento (BIRD) tem se mostrado frequente como alternativa encontrada por governos estaduais para aliviar seus cofres e atender a demandas eleitorais. Tais investimentos geralmente vem atrelados a recomendações políticas direcionadas a princípios bem delineados em consonância com os interesses de grandes grupos econômicos

Ensino Fundamental como no Ensino Médio e Profissionalizante, bem como, suas localizações e séries atingidas para melhor caracterizar a maneira conflituosa desse processo desde seu início. São elas[24]:

> **Ensino Fundamental –**
> EEEFM Ruy Paranatinga Barata – Endereço: R. Tucanos **- Marco**, Belém - PA, 66087-160 (1º ao 5º ano = 20 turmas).
> EEEFM Cidade de Emaús – Endereço: Rua São Clemente S/N - Esquina Com Pas São Sebastião - **Bengui**, Belém – PA (3º ao 5º ano = 08 turmas), (escola em Regime de Convenio).
> EEEF Antônia Paes da Silva – **Endereço:** Tv. Padre Eutíquio, 2700 - **Condor**, Belém - PA, 66045-22. (1º e 2º ano = 04 turmas).
> EEEF Profª Norma Morhy – Endereço: Passagem Batista, 2 - **Cremação**, Belém - PA, 66045-120. (1º ao 3º ano = 06 turmas)
> EEEFM Eneida de Moraes – Endereço: R. Coletora Leste - **Águas Lindas**, **Ananindeua** - PA, 67020-550. (5ª a 8ª serie = 11 turmas).
> EEEFM Benjamin Constant - endereço: Tv. Benjamin Constant, 487 - **Reduto**, Belém - PA, 66053-040. (5ª a 8ª serie = 06 turmas)
> **Ensino Médio –**
> EEEM Augusto Meira – Endereço: Av. José Bonifácio, 799 - **São Braz**, Belém - PA, 66063-075 (1ª serie = 12 turmas).
> EEEFM Raimundo Vera Cruz – Endereço: Rod BR-316, - km-8 - **Atalaia - Ananindeua**, PA, 67013-000 (1ª serie = 07 turmas).
> EEEFM Prof Temístocles de Araújo - **Endereço:** Conjunto Cohab, gleba I - R. We-2, 01 - **Marambaia**, Belém - PA, 66623-282 (1ª serie = 07 turmas).
> EEEFM Eneida de Moraes – Endereço: R. Coletora Leste - **Águas Lindas**, **Ananindeua** - PA, 67020-550. (1ª serie = 03 turmas).
> **Curso Profissionalizante –**
> EEEFM Juscelino Kubitschek de Oliveira – Endereço: Rod. BR-316, km 18, **Marituba**, PA (03 turmas). (Pará, 2012b, pp. 4-5)

Dentre as 10 escolas apresentadas como aptas a implementação do regime integral (excetuando-se a modalidade de ensino profissionalizante que não se aplica a esta pesquisa), apenas 04 delas encontram-se localizadas nos bairros referendados pelo critério estabelecido no referido documento, o que demonstra a fragilidade na utilização deste, como critério balizador para qualificar sua aptidão. Não se trata de discordar do critério, muito pelo contrário, mas ao que parece a escolha dessas escolas, se deu muito mais por fatores outros como infra-estrutura mínima presente na escola, viabilidade de acesso, disponibilidade do corpo docente, referência publica visando aprovação em vestibulares e Exames como o ENEM, entre outros, do que essencialmente pelo critério que é apresentado no referido documento.

Cabe dizer que fatores que envolvendo, níveis acentuados de vulnerabilidade social, letalidade infanto-juvenil e baixo IDEB (conforme cita o documento da SEDUC-PA) realmente são imprescindíveis ao se pensar a escola de tempo integral, porém

[24] Informações também disponíveis em:
<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php>

nesse caso, demonstra muito mais a fragilidade do processo de seleção, em virtude da uma possível falta de planejamento mais eficiente e que apontasse a viabilidade de aplicação desse modelo, adotando critérios mais adequados a realidade dos estabelecimentos de ensino público no Pará, ao invés de pré-estabelecer critérios improváveis de refletir a atual realidade em que se encontram as escolas estaduais, já que estas seriam as pioneiras e serviriam de projetos-piloto para futura expansão dessa proposta de ensino.

Outro elemento que não se faz presente no documento (e nem no anterior), diz respeito a presença de referências teóricas. O texto trata de diversos elementos teórico-conceituais, pretende reflexões, apresenta contextos históricos, mas em nenhum momento dialoga com referenciais teóricos que deem sustentação as suas afirmações ou reflexões, o que empobrece o documento e põe em xeque seus embasamentos.

Apesar do número ínfimo, acima apresentado (10 escolas de um total de cerca de 886[25] em todo o Estado) e do fato que, destas, apenas 04 escolas realmente terem abraçado o projeto de Educação Integral por meio da Escola de Tempo Integral, e mais especificamente no caso do nosso objeto de estudo o Ensino médio, das quatro escolas apresentadas apenas duas[26] delas a implementaram. Não cabe aqui debater os fatores que levaram a desistência das demais escolas em iniciar o modelo de Educação em tempo Integral proposto pela Seduc – PA, pois não é este o objetivo a que se propõe tratar este estudo, embora saibamos da importância que tais motivos tem ao revelar, possivelmente, nuances que poderiam esclarecer bem mais o referido processo de implementação deste modelo mas que demandariam muito tempo e um olhar bem particular sobre o assunto, e que por não comprometer necessariamente os objetivos propostos, permanece portanto, como um indicativo a futuros estudos e uma limitação desta análise.

Cabe ressaltar que na data de 24 de agosto de 2015, uma edição extra publicada no Diário Oficial do Estado[27] daquele dia, traz publicada a Lei nº 8.186, de

---

[25] Fonte Sitio da Secretaria Estadual de Educação – Seduc, ano de referência, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php>. Acesso em: 12 de set. 2015.

[26] A escola Augusto Meira e a escola Temístocles de Araújo, esta última, escolhida como lócus de pesquisa conforme apresentado na introdução deste estudo.

[27] Disponível no site www.ioepa.com.br

23 de junho de 2015, assinada pelo então governador Simão Jatene (PSDB), referente ao Plano Estadual de Educação (PEE). A referida Lei estabelece adequações do PEE-PA frente as demandas advindas do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014), e noticiado no site da Agência Pará de Notícias[28], conforme abaixo:

> Subsidiado pelo artigo 8 da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, o PEE abrange como estratégias a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, [...] De acordo com a lei, a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo de avaliações bienais, feito pela Secretaria de Educação (Seduc), Conselho Estadual de Educação (CEE), Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do Estado do Pará e Fórum Estadual de Educação. Cabe a esses órgãos e instituições a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações em seus respectivos sítios institucionais, bem como a análise e proposição de políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. (AGENCIA PARÁ, 2015)

Dadas a essas adequações, outra visita foi feita a Secretaria de Educação ainda em agosto de 2015, com vistas a buscar documentos mais atualizados sobre as diretrizes para a educação integral no estado, e assim obtive junto a SAEN, outro documento, este por sua vez bem mais denso, denominado “PLANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA”[29], o documento nos foi entregue, mas foi esclarecido que não se trata ainda do plano definitivo e sim uma espécie de minuta adiantada do que vem a ser o plano definitivo, por isso ainda não tem caráter e validação oficial porém é de suma importância para balizar nossa análise, visto ser o documento mais bem elaborado até o momento por esta Secretaria no que tange a proposta de educação integral pra rede básica de ensino do estado do Pará.

O referido documento, a partir de agora tratado como “PEI” (Plano de Educação Integral)”, apresenta-se com 7 itens: marco teórico, marco legal, princípios norteadores da educação integral, pacto pela educação, educação integral no estado do Pará (desenhos curriculares), a organização do trabalho pedagógico, gestão, aprimoramento e qualificação da educação integral no Pará, e por último metas e estratégias; além da uma apresentação inicial, e das considerações finais (esta última seção não apresenta nenhum escrito) e suas referências.

---

28 Eduardo Rocha. Matéria publicada pela Redação da Agência Pará de Notícias. Atualizado em 25/06/15. Disp. em: <http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id_ver=113862> Acesso: 12 set. 2015.

29 Inserido nas referências como PARÁ, 2015a

Basta uma breve leitura imediata, para que se observe o avanço, ao menos de ordem textual, que esta Secretaria teve nesses mais de dois anos de estudo e aprofundamento do debate sobre a educação integral, porém não cabe aqui, reduzir esta análise, somente ao aumento significativo da produção teórica deste último documento obtido, mas ampliar tal analise para compreender o teor de seus conteúdos e referenciais adotados, como também no debate acerca da democratização da elaboração/produção, participação e do acesso aos estudos e textos que o compõem, análise esta, que passo imediatamente a fazer, a partir da leitura do PEI e mediada pelos referenciais teóricos deste estudo.

A análise feita se deteve em quatro dos sete itens, a saber os itens 1- Marco Teórico; 2- Princípios Norteadores da educação integral; 5- A Educação Integral no Estado do Pará (que trata dos desenhos curriculares adotados); e 6- a Organização do trabalho pedagógico na Educação Integral. a escolha dos referidos itens, se deu pela relevância, aproximação e articulação com os objetivos e interesses deste estudo. Contudo, é claro, sem desprezar os demais, já que por vezes necessitou-se fazer uso destes para melhor compreensão das análises realizadas.

O primeiro Tópico intitulado “Marco Teórico” compreende um total de duas (02) laudas e de início apresenta uma serie de contradições de ordem epistemológicas e de concepções, sobre autores que nem se quer poderiam dividir juntos uma mesma seção, vejamos o que afirma o primeiro parágrafo do documento:

> A concepção emancipadora, pautada no pensamento de Paulo Freire (ANO), sinaliza para a possibilidade de aprendizado coletivo mediado por situações concretas, por meio da valorização do contexto interacional dos sujeitos. Esse pensamento se articula a concepção de biopoder de Michel Foucalt *[Foucault]* (ANO), ao pensamento ecológico de Ivan illich (ANO) e Deleuze e Guatarri (ANO) e ao pensamento complexo de Edgar Morin (ANO). (PARÁ, 2015a, p. 5, grifo nosso)

O trecho ainda se apresenta com uma nota de rodapé na qual sugere “ser interessante anunciar de forma breve essas concepções e suas relações”. De fato, seria interessante saber como o texto conseguiria efetuar essa “proeza epistemológica”. Sem a pretensão de parecer irônico, mas tornasse impossível enquadrar dentro de uma mesma matriz teórica pensamentos tão distintos se não por vezes profundamente antagônicos como é o caso por exemplo da concepção defendida por Paulo Freire, cujo termo mais apropriado, dada sua mais conhecida

obra, seria o termo “Libertadora”, mas não se trata apenas de uma questão de terminologia, mas das representações simbólicas que o Autor e sua obra adquirem e que por isso devem ser respeitadas do ponto de vista epistemológico. Esta caracterização epistemológica de Paulo freire, se apresenta distinta de qualquer representação simbólica de biopoder apresentada por Foucault, inclusive para os adeptos das releituras pós-modernas. Sobre essa diferenciação de natureza epistemológica, segue uma passagem de Foucault que se julga ser esclarecedora sobre as bases teóricas que sustenta sua obra ao tratar do biopoder:

> [...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 3)

De forma sintética, o biopoder seria uma forma de política de policiamento de modo a evitar tudo àquilo que possa ameaçar a vida da população, relação esta, que se diferencia claramente da origem das críticas sociais interpeladas por Paulo freire, onde a ameaça maior está centrada na ignorância do ser, na incapacidade de articular todo o aparato simbólico que permite o coletivo dos seres humanos se apropriar do mundo que o cerca de forma plena, e o mecanismo para isso está na educação que, como dever do Estado e elemento mediatizador da leitura da realidade, não pode jamais estar subordinada as necessidades do capital nem centrada em modelos tradicionais por ele caracterizado como educação bancária. (FREIRE, 2001). Também não podemos comparar a convicção de Paulo Freire no poder da escola como agente de transformação social (FREIRE, 2000; 2001) com o pessimismo anacrônico por exemplo do “pai da educação sem escola” Ivan Illich, para o qual a educação, dentro do atual sistema econômico está fadada ao declínio:

> A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última. O paradoxo das escolas é evidente: quanto maiores os gastos, maior sua destrutividade dentro e fora de casa. (ILLICH,1985, p. 24)

Ivan Illich, é um profundo crítico da escola capitalista, assim como Paulo Freire, mas sem dúvidas ambos com olhares distintos voltados a esta instituição. Talvez resida neste olhar controlador e fatalmente condicionador da escola por parte de Foucault e Illitch que o documento se ampare para buscar uma relação análoga, o que nos parece, se for este o caso, inconsistente e impropria.

Não obstantes, ao se analisar o Plano de Educação Integral, constata-se a relação que estabelece com os autores consagrados do pós-estruturalismo como Guattari e Deluze e da pretensão do documento em também relacionar Foucault as obras desses pensadores. Para além das influências de Foucault em suas obras, Deleuze e Guattari, se ancoram também nos pressupostos de Lyotard ao enfatizarem a subjetividade e a pluralidade para se entender os fenômenos históricos (estudos pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernos, estudos de gênero e feministas, estudos culturais, estudos étnico-raciais e multiculturais, estudos da identidade/diferença).

Estas perspectivas pós-estruturalistas são verificadas ao longo de todo o documento, conforme já denunciado anteriormente, tanto pelo uso frequente dos referidos autores quanto pelo uso de termos que se apresentam com o sentido próprio desta concepção. O parágrafo abaixo extraído do PEI confirma essa caracterização com o uso explícito do termo pós-modernidade, mesmo sem indicar o autor que o embasa:

> Considerando que a pós-modernidade caracteriza-se pelo uso da tecnologia digital, em que o ciberespaço e as redes de comunicações e informações promovem novas formas de organização do trabalho, o que requer a superação da visão disciplinar. (PARÁ, 2015a, p. 5)

Nota-se que a caracterização além de superficial, não aponta para o cerne do debate que envolve a pós-modernidade, que retira do centro do debate o Trabalho como categoria fundante do ser social, e pulveriza os grandes conflitos da humanidade à supostas subjetividades presentes nos fenômenos, nas linguagens, experimentações e significados, contrapondo-se aos princípios fundamentais da perspectiva histórico-crítica e dialética (Lei da unidade e luta dos contrários) que fornece a matriz para uma compreensão historicizada destes conflitos sociais materializado na luta de classes (MÉSZÁROS, 2006).

Para ratificar este debate trago ainda, o entendimento de Lyotard (1989), sobre as pretensões da pós-modernidade a partir de um suposto fim da modernidade (com o fim do século XX) juntamente com o declínio das ideologias iluministas e marxistas na sociedade pós-industrial, na qual para este pensador, o saber na concepção pós-moderna assumiria uma condição de "valor de troca", em oposição a condição de "valor de uso" (defendido pela modernidade), assumindo, portanto, uma condição de mercadoria que deve ser consumida (vendida e/ou trocada), e não mais a de componente de "formação dos espíritos" como ele próprio nomeia. (LYOTARD, 1989).

> Em vez de os conhecimentos serem difundidos em virtude de seu valor "formador" ou da sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que sejam postos em circulação segundo as mesmas redes que a moeda, "conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento (LYOTARD, 1989, p. 18).

Tal justificativa é defendida pelo mesmo autor, muito mais, como uma ineficácia desta (modernidade) em responder ao contexto atual (globalizado, tecnológico, cibernético), do que pelo avançado estágio de desenvolvimento do capitalismo (neoliberalismo), com a precarização da relação de produção e do esgotamento das forças produtivas do atual estágio evolutivo.

> [...] não os conteúdos, mas o uso dos terminais, ou seja, novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manuseamento mais refinado desse jogo de linguagem que é a interrogação: para onde dirigir a questão, ou seja, qual é a memória pertinente para o que se quer saber? Como formulá-la para evitar equívocos? (LYOTARD, 1989, p. 100)

Em se tratando de neoliberalismo, este também tem servido de paradigma na educação para as variadas abordagens que recentemente tem encontrado eco nos textos oficiais, não à toa, o documento deixa escapar uma destas abordagem, e com a qual também dialoga, ao tratar da finalidade atribuída da Educação Integral: "promover o desenvolvimento integral do sujeito em suas potencialidades, ***competências e habilidades***". (PARÁ, 2015a, p. 6, grifo nosso). Ora, sabe-se que a Pedagogia das competências busca difundir noções associadas com *saber, saber-fazer, saber-aprender, aprender a aprender,* etc. (RAMOS, 2009; SILZA VALENTE, 2002), noções estas que se institucionalizam na escola, não com o objetivo de promover o encontro entre formação e trabalho, mas formação e emprego, que no atual contexto da sociedade capitalista se apresenta cada vez mais flexibilizado, precarizado e por conseguinte alienado.

> A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. (RAMOS, 2009, s/p)

Essa contradição passa a ser materializada nos discursos pedagógicos sob o ponto de vista de *habilidades* que devem ser ensinadas para que o aluno aprenda a lidar com as novas condições organizativas do trabalho (exigências do mercado) a partir de *competências* que devem ser trabalhadas por meio das diferentes disciplinas do currículo e na seleção de conteúdos que tem sua validade avaliada pela sua conotação utilitária e pragmática, deslocando a centralidade do ensino dos saberes disciplinares para a produção de tarefas especificas e competências verificáveis que estreitam cada vez mais a relação de correspondência entre escola e empresa. Para Ramos (2009, s/p) nesta abordagem, “não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil”.

Desta forma, além de pobre de referências, o documento ao tecer uma teia de teorias e concepções tão distintas, parece denotar uma profunda incompreensão sobre tais pensamentos. No que diz respeito aos seus marcos teóricos, a opção pelo paradigma da pós-modernidade e por abordagens pautadas em habilidades e competências voltadas para o currículo da Educação Integral, põe-se em contradição com objetivos e perspectivas que se pretende para essa forma de oferta de educação, no sentido de atender minimamente ao que se propõe do ponto de vista de uma educação emancipadora, e quiçá, para uma proposta que atenda as mudanças pretendidas para a escola pública e muito menos ao conjunto dos interesses da classe trabalhadora para com seus filhos.

Do ponto de vista de análise do marco legal, não há muito o que dizer, se por um lado avança, pois faz referência (uma vez que destaca em negrito) aos princípios fundamentais previsto na Constituição federal do Brasil (1988) tais como Igualdade, Liberdade, Pluralismo, Gratuidade e Valorização dos Profissionais da Educação, por outro, deixa de fora importantes legislações como o FUNDEB, o PDE e o PNE 2015

(Lei 13005/14), dentre outros, limitando-se a citar ainda a LDB (Lei 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para suprir essa carência, bastaria tomar como base o caderno de textos que versam sobre a Educação Integral, elaborados e publicados em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC, 2009), trata-se de uma cartilha oficial do governo federal que tem servido como referência e orientação para a implementação desse tipo de proposição.

Como afirmei anteriormente, o avanço aqui está ligado apenas a referência que o texto faz aos princípios constitucionais, que uma vez referenciados deveriam se integrar, no documento, aos próprios princípios norteadores da educação integral. De fato, alguns dos princípios citado acima se materializam no item 3 do referido documento, mesmo de maneira frágil e superficial, senão vejamos, ao tratar dos Princípios Norteadores da educação integral o documento apresenta quatro subtópicos intitulados: O direito de aprender, a Humanização dos espaços educativos, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade. Com relação ao primeiro deles, o direito a aprender faz referência aos preceitos da Constituição Federal, em especial ao Art. 205 onde resgata alguns princípios citados no marco legal tais como o entendimento de educação enquanto um direito de todos e dever do Estado, a diversidade e o pluralismo, exercício efetivo da cidadania e da democracia (mesmo sem caracterizar os termos em questão), além de fazer referência ao debate sobre inclusão. Reafirma ainda que:

> O sistema de ensino público deve criar estratégias de oferta da educação integral com a finalidade de assegurar de forma efetiva o direito fundamental à educação, mediante a implantação de propostas educacionais destinadas ao desenvolvimento global do ser humano. (PARÁ, 2015a, p. 9)

Tal afirmação ratifica o caráter público da garantia de uma educação integral a ser ofertada pelo Estado, inclusive assegurando como finalidade a efetivação desta proposta de ensino, muito embora não descreva de forma mais objetiva a real condição em que se encontra a rede de ensino, os desafios a serem superados, nem os prazos ou metas a serem alcançadas rumo a sua efetivação, daí o porquê de sua fragilidade.

Ao abordar o caráter da Humanização dos espaços educativos algumas preocupações se colocam de imediato, seja do ponto de vista das referências que faz a Delors (2010) e os pilares da educação para o século XXI, quer seja pelas

contradições percebidas ao fazer referência a Álvaro Viera Pinto (2007, p. 27) ao referenciar a necessidade de “incorporar a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato de educar” (PARÁ, 2015a, p. 9), bem como, quando anteriormente no início do tópico, aponta para uma reflexão sobre o cenário contemporâneo de modo que as significativas transformações sociais vem no sentido de “responder as demandas do consumo”, mesmo que ainda no referido parágrafo aponte como consequência deste processo “o aumento da violência, miséria, negação dos direitos sociais e desequilíbrio ecológico” reconhece ainda que tais aspectos refletem de sobremaneira no processo de escolarização e educação dos sujeitos, porém com o entendimento de que se trata de uma contrapartida, e não de uma consequência imediata e objetiva deste modelo econômico.

Ao fazer referência ao relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (publicado no Brasil pela UNESCO em 2010 com o patrocínio da Faber Castel) e associar a humanização dos espaços educativos ao das relações sociais no processo educacional, exclui de imediato o caráter transformador/emancipador que a educação possa vir a ter, caráter este inclusive citado no item 1 desta minuta ao tratar do marco teórico, uma vez que atribui ao processo educacional, e neste caso o da educação integral, o papel meramente de humanizador das relações sociais como instrumento para minimizar as mazelas produzidas de forma objetiva pelos sistema capitalista.

Não obstante, o documento reafirma a lógica dos quatro pilares da educação presentes no relatório da UNESCO, e neste caso, faz também a clara opção por um modelo educacional pautado em competências e habilidades, o que já era de se esperar pois corrobora com diversos documentos oficiais federais que sustentam essa perspectiva, tais como a LDB (1996), PCN’s, cartilhas do ENEM, etc., e que para Silza Valente (2002) nada mais representam que uma retomada dos princípios Liberais que na área educacional tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho, a noção de qualificação:

> Na realidade, as competências significam uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX. (SILZA VALENTE, 2002, p. 79)

Vejamos ainda o que afirma o referido Relatório da UNESCO sobre a missão da educação:

> [...] sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. [...] como um produtivo membro da sociedade. (DELORS, 2010, p. 10)

Em outras palavras atribui ao indivíduo a única e exclusiva tarefa de conseguir realizar seu projeto pessoal, reforça ainda o caráter individualista em detrimento dos interesses coletivos, característica precípua da sociedade capitalista e notoriamente reproduzida por todo o documento.

O Plano de Educação Integral da SEDUC, prossegue em seus princípios abordando a interdisciplinaridade com base na teoria da complexidade de Morin (2004), defende ainda a ruptura da lógica de apreensão do objeto de maneira fragmentada, o que, mais uma vez, mostra avanços de percepção da realidade educacional no Estado, e aponta ainda a necessidade da proposta de educação integral transpor um modelo educacional que considere o homem em sua totalidade.

O referido documento estabelece ainda como necessidade “a ruptura da organização do trabalho pedagógico disciplinar *a qual* requer mudanças na postura de educadores por meio da abertura do diálogo com os demais sujeitos participantes do processo educativo” (PARÁ, 2015a, p. 11, grifo nosso).

Muito embora, na prática, a interdisciplinaridade ainda esbarre na burocracia dos sistemas de lotação e informação da própria Secretaria que não permitem que duas ou mais disciplinas desenvolvam atividades de classe concomitantemente, salvo em ações especificas de lotação em projetos.

No último princípio discutido pelo documento, a Intersetorialidade, que busca a ruptura da lógica de centralização da gestão e defende a chamada gestão articulada, este modelo vem com recomendações do MEC a partir dos documentos oficiais que tratam da educação integral, já amplamente debatido neste estudo.

Destaco aqui um trecho do documento da SEDUC analisado e que julgo ser pertinente ao debate:

> Reconhecendo que a educação é transcendental e insere-se em diferentes espaços, é essencial que se exercite o compartilhamento das ações entre as diferentes instâncias participantes da sociedade, visando assegurar o atendimento educacional com a qualidade esperada pela sociedade [...] *e fazem parte deste* contexto, a participação dos organismos estatais, da sociedade civil organizada, do empresariado, do terceiro setor, na execução do Plano de Educação Integral do Estado do Pará, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação. (PARÁ, 2015a, p. 12, grifo nosso)

De início surpreende a utilização do termo *transcendental*, que por não estar seguramente definido, abre espaços para interpretações de natureza notadamente metafisica. Reafirma também o discurso de desobrigação do Estado para com o financiamento das demandas e necessidades deste modelo educacional, e que também já foi comentado anteriormente neste estudo quando tratamos das políticas educacionais nacionais, cabe reforçar então que se percebem ainda alguns conflitos, como por exemplo da falta de clareza, se o termo se refere apenas a descentralização da gestão (através da articulação com outras secretarias e órgãos públicos e privados) ou se diz respeito a descentralização da gestão e do trabalho pedagógico escolar (ao estabelecer parcerias com a comunidade, sociedade civil, espaços públicos e privados, etc.), ou ainda, se está se reportando as duas situações.

Nesse caso, a contradição inicial se materializa na essência do próprio documento, pela total falta de democratização e construção coletiva, visto não ter sido sequer discutido como os segmentos interessados (escolas, corpo docente, sindicato, associações comunitárias, etc,) ficando restrito quando muito reuniões setoriais, conforme se constatou durante a pesquisa exploratória e nas visitas técnicas a referida Secretaria para obtenção dos respectivos dados documentais.

Passando ao item seguinte que trata da Educação Integral no Estado do Pará e dos desenhos curriculares adotados, farei um breve resumo para em seguida iniciar as considerações que julgo pertinentes. O texto inicia fazendo referência ao Pacto pela Educação do Pará[30], assinado em 26 de março de 2013 e que traz consigo dentre outras metas o de elevar em 30% o índice do IDEB num período de cinco anos. Afirma ainda que a referida Secretaria realizou estudos desde 2011 com a finalidade de construir um projeto piloto que possibilitasse a ampliação da jornada escolar com

[30] O Pacto pela Educação do Pará prevê um investimento de quase R$ 1 bilhão na Rede Estadual de Ensino até o ano de 2017. O recurso disponibilizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID deverá ser completamente investido na educação, sendo 65% desse recurso aplicado em infraestrutura e os outros 35% em outras áreas, como a qualificação de professores.

vistas a implementação da escola de tempo integral, e, por conseguinte da materialização de uma proposta de educação integral no Estado (PARÁ, 2015a, p. 14). Realmente diversas ações foram executadas nesse sentido, e a Secretaria Adjunta de Ensino adotou medidas importantes para que esse pontapé inicial fosse finalmente dado, dentre elas o documento aponta:

> [...] a lotação de professores com 200 horas; acompanhamento pedagógico por meio de especialistas em educação lotado com 200 horas, e a permanência do aluno na unidade escolar num intervalo de 8 a 9 horas; [...] atividades educacionais globais previstas no currículo, com o mínimo de 7 horas de atividades pedagógicas [...]. (PARÁ, 2015a, p. 18-19)

Segue ainda tratando da operacionalidade do projeto atrelando a duas outras ações, a gestão administrativa através de "reuniões de planejamento e desdobramento de ações com os diversos setores da Secretaria: USES, Coordenação de lotação, Alimentação, logística, dentre outras" e num segundo nível, a "efetivação da organização do trabalho pedagógico nas escolas" (PARÁ, 2015a, p. 19).

Conforme abordado na seção anterior deste estudo, o texto de referência produzido pelo Ministério da Educação, produzido em 2009, para contribuir no debate sobre a implementação de propostas de educação integral alerta para uma mudança de perspectivas que vá além do compromisso que os agentes mantenedores devam ter para garantir sua efetivação e continuidade.

> A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (MEC, 2009c, p. 6)

Com isso, ao pensar o Plano Estadual de Educação Integral do Estado, a Secretaria de Educação precisa assegurar as condições de partida que serão garantidas às Escolas que optaram por adotar o regime de tempo integral com vistas a uma formação integral para que consigam desenvolver concretamente suas proposições. Para isso sua gestão administrativa precisa se comprometer com ações efetivas de valorização e qualificação de seu quadro de pessoal, dos agentes envolvidos na construção do referido plano, e na descentralização de suas decisões políticas que permitam sua aproximação com a realidade educacional do estado.

Sobre a gestão administrativa, não foi possível acompanhar mais de perto tais ações e, portanto, não farei maiores considerações apenas ressaltando que estas medidas ainda precisam se consolidar no espaço escolar através da efetiva garantia da autonomia da gestão escolar por meio de políticas públicas, algumas inclusive já aprovadas, como a eleição direta para diretor da unidade de ensino, a melhoria das estruturas e condições de trabalho, a valorização dos profissionais da educação por meio da implementação integral de seu PCCR, o que não vem sendo executado pelo poder Executivo do Estado e nem pela atual gestão da Secretaria, fato este amplamente veiculado pelos órgãos de imprensa e de domínio público.

Me deterei agora em analisar os desenhos curriculares apresentados no documento que visam nortear o currículo e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Integral. Sob a justificativa que envolve “a diversidade amazônica [...], as possibilidades de relações intersetoriais e a organização curricular” (PARÁ, 2015a, p. 20), foram propostos, segundo o documento analisado, três modelos ou desenhos curriculares de educação integral para a educação básica descritos exatamente como consta no texto do referido PEI:

DESENHO I – intitulado Escola de tempo Integral e de Educação Integral;

DESENHO II: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais;

DESENHO III: Educação Integral em parceria institucional.

Dentre os modelos desenvolvidos podemos dizer em linhas gerais que o Desenho II, destina-se a unidades que apenas ampliam a jornada escolar por meio da adesão a programas e projetos no chamado contra turno, já anteriormente referenciado por meio dos Programas Segundo Tempo e o Mais Educação, mas que não atendem as demandas especificas deste estudo, conforme esclarece o próprio texto:

> A organização do trabalho pedagógico voltado a promoção da educação integral é realizada por meio o planejamento anual das atividades pedagógicas, integrando-se todas as ações, projetos, oficinas ao currículo, visando integrá-las, com a finalidade de promover o desenvolvimento global do educando. (PARÁ, 2015a, p. 21)

Trata-se, portanto, de uma perspectiva de educação em tempo integral, muito embora a proposta espere alcançar um nível mais elevado de desenvolvimento do aprendizado que ora se pretende global.

O Desenho III, se enquadra na chamada Educação Integrada que visa a formação direcionada para o mundo do trabalho, com atividades desenvolvidas em parcerias com diversos segmentos sociais (sistema “S” por exemplo, dentre outros) e também vinculados a parcerias e programas como o PRONATEC[31]. Devido esta modalidade também não se enquadrar nos objetivos deste estudo, optei por não me deter em sua análise, passando então a debater o Desenho Curricular I conforme a seguir.

De acordo com o PEI, o Desenho curricular I apresenta-se com as seguintes características:

> Ampliação do tempo escolar para 9h30min, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, com lotação de professores com carga horária de 200 horas, especialista de educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional. (PARÁ, 2015a, p. 20)

Por ser o que melhor se adequa a este estudo e que foi, inclusive, construído a partir das experiências desenvolvidas na Escola Temístocles de Araújo (lócus de pesquisa escolhido), mesmo diante dessa construção

Pois bem, este desenho se apresenta pouco definido, pois não esclarece sobre questões importantes como o financiamento das refeições e como estas serão ofertadas, e ainda estabelece que a escola pode ofertar do regime de tempo integral de maneira simultânea com a estrutura de turnos, o que pode comprometer seu funcionamento e interferir na organização espacial e no trabalho pedagógico na escola.

Isto muito provavelmente representa a condição de oferta que atualmente caracteriza a educação pública, quase sempre com um déficit de vagas, e por este motivo a adoção de uma escola exclusivamente em regime de tempo integral certamente agravaria ainda mais este déficit, e traria para a população do em torno

[31] O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, para maiores informações consultar o sitio: http://portal.mec.gov.br/pronatec

da escola uma situação de exclusão daqueles que por ventura não adentrassem nas vagas destinadas a este novo regime. Trata-se, portanto, da precarização do trabalho pedagógico por uma sobrecarga de adequações que vão no sentido contrário ao que preconiza o documento.

Por fim o sexto e último tópico, mas não menos importante, trata da organização do trabalho pedagógico na Educação Integral, nele a secretaria apresenta sua concepção de Educação Integral, seguindo as orientações Federais, com base na ampliação dos espaços pedagógicos nos moldes das chamadas cidades educadoras, e sinaliza como ponto de partida a reorientação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas, atribuindo um caráter de democratização a esta tarefa, embora ela mesma não atue com este princípio, ao afirmar no documento que: “a comunidade escolar constrói o planejamento anual de ensino, visando articular todas as atividades pedagógicas ao currículo, visando fortalecer o processo de desenvolvimento global dos alunos” (Pará 2015a, p. 20).

Destaca também a inter e a transdisciplinaridade como princípios pedagógicos, e o fomento à participação da comunidade escolar e priorizar a organização do tempo pedagógico a promoção das aprendizagens significativas. Finaliza o item apontando que: “ações serão desenvolvidas com base em processos que incidem na reorientação curricular, tempo-espaço escolar, avaliação e gestão” (Pará 2015a, p. 24), muito embora não esclareça nem aponte algumas dessas ações.

Portanto, reside nas contradições e fragilidades apresentadas ao longo da análise do PEI as preocupações que se tem sobre o presente documento, suas diretrizes para a construção e implementação de uma proposta para Educação Integral no Estado, uma vez que pensar em um plano para a escola de tempo Integral é acima de tudo pensar em profundas, necessárias e imediatas modificações e transformações no modelo de escola pública que se tem hoje, mudanças estas, que vão desde a infraestrutura que as escolas apresentam, como espaços pedagógicos, salas climatizadas, quadras cobertas, até as transformações mais significativas de ordem filosófica, princípios e objetivo, nos processos de interação e relação com a comunidade que a cerca, na formação e valorização de seus quadros docentes e corpo pedagógico, numa proposta de organização de seu trabalho pedagógico firmado na ação concreta, planejada e transformadora, bem como, a democratização

do acesso e de suas estruturas organizativas; elementos importantes que um plano de educação integral deve levar em consideração, mas que não foram detectadas quando da pesquisa de campo, e portanto, no caso desta minuta de projeto está longe de se materializar conforme será denunciado na seção seguinte deste estudo.

3.2 A implementação do ensino médio integral na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo.

A EEEFM Temístocles de Araújo é uma unidade de Ensino vinculada à Secretaria de Educação (SEDUC-PA), foi reconhecida através da Resolução nº357/12- do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), tendo como Patrono e Homenageado o Professor Temístocles Álvares de Araújo. Escola foi fundada em 30 de maio de 1979 e construída através de recursos obtidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento e está localizada na TV. WE- 2 GLEBA I S/N CEP: 66623-250 BAIRRO: Nova Marambaia / Belém-Pa.

Segundo o seu projeto político pedagógico, doravante chamado apenas de PPP-ETA, seu campo de atuação destina-se as etapas de Ensino Fundamental e Médio regular e Médio Integral, e funciona em Regime de Tempo Integral desde o ano de 2012, quando houve a significativa reformulação do seu Projeto Político Pedagógico para que fosse implementado regime de tempo integral. Um ano depois referido projeto viria a sofrer mais uma reformulação datada de 2013 que delimitou as configurações curriculares que permanecem inalteradas até o presente momento (maio de 2016). Houve uma atualização no PPP-ETA em janeiro de 2015[32], porém foi somente para atender as modificações de atualização de dados para fins do senso escolar e atender a adequações legais.

O alunado é basicamente composto por jovens e adolescentes de classe média baixa, em cujas famílias predominam trabalhadores empregados na indústria, comércio e serviços (escritórios, bancos e funcionalismo público). Conforme o PPP-ETA, tais alunos, em sua maioria não residem próximo da escola, são oriundos de

[32] Cabe aqui fazer essa distinção uma vez que nas referências feitas no texto a este documento, ele é citado já com a data de sua última atualização (2015), porém sua matriz curricular permaneceu inalterada e tem o ano de 2013 como referência para efeito de registro histórico.

outros bairros da redondeza, tais como: Atalaia, Bengui, Cabanagem, Una, Jaderlândia, Carmelândia, Tapanã, entre outros. Bairros vizinhos como cabanagem, Jaderlandia e Atalaia por exemplo, são marcados pela proliferação das drogas e assaltos. Ao abordar essa realidade, o PPP-ETA ressalta por se tratar de um bairro de periferia, a violência acaba sendo marca registrada do entorno da Escola, fruto também da carência de empregos para os jovens, além da falta de atividades e áreas de lazer, e destaca ainda, como positiva, a presença de vários templos de confissões evangélicas, além de igrejas católicas, terreiros de umbanda e candomblé, o que denota sua visão eclética sobre a religião, reconhecendo a importância dessa diversidade, mas sem fazer menção ao caráter laico que deveria nortear o referido projeto (preceitos constitucionais).

Do ponto de vista da organização física, O prédio escolar possui uma área de 5.095 metros quadrados composto por uma biblioteca e sala de leitura, sala de multimídias, laboratório de ciências, sala de arte e cultura, sala de xadrez, áreas para Educação Física e recreação, laboratório de informática, secretaria, diretoria, arquivo, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, sala de recursos pedagógicos, cozinha, banheiros com e sem vestiários. A escola dispõe ainda de áreas alternativas para o exercício da música, dança, teatro e literatura (áreas cobertas e descobertas), além de área arborizada, área de quiosque ao ar livre e área de estacionamento.

Cabe ressaltar que desde agosto de 2015 a escola entrou em reforma e até o presente momento (agosto de 2016) não foi devidamente concluída, o que tem atrapalhado de sobremaneira o desenvolvimento das atividades do EMI. Atualmente o que se constatou através de visita em loco foi um grande abandono com muitos entulhos e proliferação desordenada de vegetação (matagal), que inviabiliza qualquer tipo de pratica pedagógica em áreas que supostamente deveriam ser as citadas no documentos, basicamente em decorrência da obra que caminha de maneira vagarosa mesmo com as constantes pressões exercidas por meio da Direção, dos alunos e do próprio Conselho Escolar da Unidade de Ensino através de envios de documentos e constantes visitas a Secretaria de Educação para denunciar a situação[33].

[33] Conforme relatos da direção, professores e técnicos obtidos em conversas informais durante a coleta de dados.

Implementada em 2012, conforme citado anteriormente, esta oferta de Regime de Tempo Integral tem se mantido na escola pesquisada, mesmo diante das dificuldades encontradas nos últimos anos, tais como a falta de recursos oriundo da SEDUC-PA, a burocratização para implementação de adequações curriculares, lotação de professores e da procrastinada e inacabada reforma. Para exemplificar esta consolidação, dados coletados pela escola do ano de 2014, e presentes na última atualização do PPP-ETA (2015), apontam que o Ensino Médio Integral já aglutinava, no referido ano, 181 alunos matriculados, sendo 80 alunos na primeira série (três turmas), 55 alunos na segunda série (duas turmas), e 46 alunos em na terceira série (duas turmas). (PARÁ, 2015b)

Ao implementar o Ensino Médio Integral, a escola optou por organiza-lo em séries; e o currículo de acordo com o Art. 26 da LDB 9.394/96, reproduzido abaixo:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Assim, a Base Nacional Comum foi composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa; Arte; Educação Física (diurno); História; Geografia; Sociologia; Filosofia; Matemática; Física; Química; Biologia) e a Parte Diversificada pelas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Francês; Estatística e Redação (disciplinas alternativas). Ficando, portanto, a disciplina Educação Física, nosso objeto de estudo, alocada na base Nacional Comum, contando com uma carga horaria semanal de 3 horas/aula por turma do Ensino Médio Integral, divididas em 2 aulas de para os conteúdos da disciplina e mais uma aula destinada a algum projeto ou oficina de responsabilidade dos professores responsáveis pelas turmas do EMI. Em outras palavras o terceiro horário da disciplina é destinado a uma espécie de complementação de atividades, que possibilita estabelecer uma relação com as demais disciplinas, através de projetos ou oficinas que se utilizem das práticas corporais como conteúdos complementares.

O PPP-ETA também destaca seus princípios e finalidades para o Ensino Médio em acordo com os do Parágrafo 3º, do Art. 5º do Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Pará, dentre eles, consta a preparação para o

trabalho, embora ambos os documentos, não esclareçam com qual concepção de trabalho dialoga:

> O ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos. (PARÁ, 2005b, p. 9).

Com vistas a atender as demandas desta proposta de ensino, o PPP-ETA estabeleceu ainda a ampliação da jornada escolar e a implementação de programas e projetos nas variadas áreas do conhecimento (num total de 18 citados no PPP-ETA), conforme pode ser identificado no trecho abaixo extraído do Projeto:

> O Ensino Médio Integral foi organizado pensando no potencial de crescimento dos alunos que pertencem a essa comunidade. Além das disciplinas curriculares, são propostos projetos que desenvolvem a criatividade e a capacidade de auto superação. O diferencial desse atendimento para os outros programas de ensino médio é que o aumento do tempo escolar possibilita a exploração significativa dos projetos e integra mais o adolescente e o jovem assim como os professores na (e com) a escola (PARÁ, 2015b, p. 14)

Essa forma de proposição do PPP-ETA vai também de encontro ao que sugere o texto do caderno de debates publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC em 2009, quando trata dessa reestruturação do tempo pedagógico.

> Desse modo, a Educação Integral, por estar implicada na mudança da rotina escolar, por meio da reestruturação do tempo pedagógico, evidencia o currículo em consonância com o referencial teórico que fundamenta o projeto da escola, e é enriquecida com as concepções da comunidade escolar. (MEC, 2009c, p. 40)

Com o advento desta ampliação da jornada escolar, o PPP-ETA, determina que a jornada oferecida aos alunos se inicie às 07:30h e se encerre às 17:00h, sendo previstos, almoço e lanche e um horário de repouso, para tanto foram construídos vestiários, armários individuais por aluno e espaço (adaptado) a realizar as refeições. Ao optar por adotar o Regime de Tempo Integral, com vistas a Educação Integral, a Escola organizou seu modelo de currículo a partir dos pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral e das orientações do caderno para professores e diretores de escolas da Secad – MEC. (MEC, 2009c). Não obstante, daí a semelhança com o DESENHO CURRICULAR I, constante no Plano Estadual de Educação Integral do Pará (PEEI-PA) e já discutido na Seção anterior.

Foi possível confirmar nesta análise, que o PPP-ETA certamente serviu de orientação para elaboração e definição do DESENHO CURRICULAR I apresentado no PEEI-PA, visto que a atual configuração do PPP-ETA[34] é datada de pelo menos um ano de antecedência em relação ao PEEI-PA, ou seja, o que ocorreu com a escola pesquisada, foi possivelmente, o mesmo processo que ocorreu com as demais escolas que implementaram o regime de tempo Integral em seus currículos, estas serviram como modelos ou emprestaram sua estrutura e organização curricular para que a SEDUC – PA o referendasse na construção de seu plano estadual. Além de inverter o papel de gestora das escolas e, por conseguinte de assessoramento pedagógico para implantação destas adequações, adaptações, reformulações e/ou mudanças curriculares, a SEDUC – PA se apropriou do que foi construído por estas escolas, e neste caso especial a escola pesquisada, sem sequer ao menos fazer referência a isto em seu PEEI.

Embora o nem o PPP-ETA e, obviamente, nem o Plano Estadual de Educação Integral do Pará (PEEI-PA) apresentem um esboço do currículo em forma de mandala como sugerem as cartilhas do MEC, fica evidente que a mandala mãe que orienta projetos de Educação Integral produzido pelo referido Ministério, serviu de base para o PPP-ETA, pois se percebe nas suas diretrizes, uma relação de intersetorialidade ao articular programas e projetos governamentais de diferentes segmentos a projetos que envolvem a comunidade, os espaços públicos e agentes sociais, pode-se verificar também as mesmas orientações da mandala mãe do MEC nos projetos destacados no PPP-ETA, que mediados pelos professores das disciplinas, partem de objetivos claramente definidos e possuem enfoques bem delimitados por macro campos de conhecimentos (violência, saúde, lazer, esporte, etc.) com vistas articular conhecimentos distintos (escolares e comunitários) para atingir os fins desejados.

Ainda sobre a análise e caracterização do PPP-ETA na proposta de educação em regime de tempo integral implementado na Escola Temístocles de Araújo, outro importante item diz respeito a democratização da gestão com participação efetiva do alunado nas escolhas de direção e de projetos, inclusive garantindo no item 9.3 do

[34] Conforme mencionado anteriormente, as configurações da atual matriz curricular presentes no PPP-ETA correspondem as implementadas no ano de 2013. O que ocorreu em 2015 foi apenas uma atualização, mas que não alterou sua configuração curricular, se limitando apenas a atender a critérios de atualização de dados e pequenas alterações de ordem estrutural.

seu PPP-ETA, a representatividade e organização estudantil por meio do GRÊMIO ESTUDANTIL, conforme se verifica nos trechos reproduzidos abaixo:

Sobre Gestão democrática:

> [...] entra como parte de extrema importância, na proposta metodológica, pois é a partir desse exercício com o protagonismo juvenil que as transformações ocorrem fundadas no pensar, analisar e criticar as ações pessoais e coletivas dentro da escola. (PARÁ, 2015b, p. 15)

Sobre o Grêmio Estudantil:

> [...] este coletivo de representação compõe-se exclusivamente por alunos. Tem a função de organizar a camada estudantil para de forma coletiva estarem discutindo melhorias no funcionamento da escola. Tem a organização e condução dos trabalhos através de um regimento. (PARÁ, 2015b, pp. 12-13)

Esta perspectiva audaciosa de organizar seu trabalho pedagógico, adotada pelo PPP-ETA, se reproduz no Item 11 do referido documento, ao tratar da Missão, Visão e Valores da escola, onde associa sua missão à ofertar um ensino de qualidade vinculando tal termo ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a princípios como solidariedade, igualdade e liberdade; com uma visão de Escola como lugar de humanização de ações com vistas a transformação da realidade social; e estabelecer junto à comunidade escolar o vínculo e o debate entre educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social (PARÁ, 2015b).

No que diz respeito especificamente aos projetos desenvolvidos pela disciplina Educação Física, o PPP cita de maneira clara apenas os projetos envolvendo Treinamento desportivo onde são ofertadas atividades esportivas na área do Treinamento Desportivo (TD), em que Jovens e Adolescentes recebem desde as primeiras noções até chegar no aprimoramento técnico e tático nas diversas modalidades esportivas. Conforme já citado anteriormente estas atividades complementares são organizadas/oferecidas sob supervisão e orientação dos professores de Educação Física com vistas a atender as demandas do Ensino Médio Integral que lhes oferece três tempos de aula, sendo dois tempos (duas horas/aula) destinados ao ensino dos conteúdos no turno normal e um tempo (uma hora/aula) no contra turno, destinado a projetos como este, proporcionando um tempo a mais de atividades em relação a etapa regular de ensino. Segundo o PPP-ETA tais atividades visam “incentivar a prática de esporte na escola, nos jogos internos e na participação

em competições nas diversas modalidades desportivas tanto na capital e no interior do estado como em competições interestaduais e Nacionais". (PARÁ, 2015b, p. 34).

Esta seção, portanto, buscou delimitar elementos de ordem teórica, e trazer elucidações acerca do processo de implementação deste modelo de Educação na escola pesquisada e sua relação com a proposta constante no Plano Estadual de Educação Integral no Estado do Pará. Tem-se clareza de que seria preciso mais elementos para melhor caracterizar estas relações, fato este que mesmo de grande relevância, não se mostrou possível, e, portanto, se sugere maiores aprofundamentos em outros momentos.

Quanto a organização do trabalho pedagógico da disciplina, seus limites e possibilidades de frente as configurações que o currículo da disciplina educação física assumiu no contexto do ensino médio integral adotado na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo serão mais amplamente abordados na seção seguinte deste estudo.

4. A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU CURRÍCULO NA E.E.E.F.M. TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Esta seção é o objetivo maior deste estudo, e, portanto, sempre que preciso farei um retorno aos estudos já abordados em seções anteriores de modo a possibilitar um entendimento minucioso sobre os limites e possibilidades que o currículo da disciplina educação física adquire por conta das demandas do ensino médio integral na escola pesquisada.

4.1 A organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina Educação Física frente as demandas do ensino médio integral.

Inicialmente, resgato os processos metodológicos utilizados para efetuar a coleta dos dados empíricos relativos a esta seção. Foram realizadas 06 visitas técnicas para obtenção de documentos, nestas visitas foram estabelecidos diálogos com a direção da Escola, coordenadores da Educação Integral e os dois professores responsáveis por ministrar a disciplina no Ensino Médio Integral. Conforme apresentado na Introdução deste estudo, a intenção foi se inserir na realidade pesquisada de modo a conhecer melhor o objeto de estudo. Após algumas destas visitas e conversas informais, foram cumpridos os protocolos formais para identificação, aprovação e obtenção dos documentos necessários, o que de forma bem harmoniosa e participativa ocorreu.

Embora todos os esforços tenham sido feitos, por parte da direção e dos professores, no sentido de disponibilizar o acesso e viabilizar a entrega dos documentos solicitados (PPP-ETA, Plano de Ensino da Disciplina Educação Física e projetos envolvidos) o processo se arrastou por alguns meses, por problemas diversos alheios as nossas vontades, dentre eles podemos citar a reorganização do ano letivo por conta da imprescindível luta e greve dos professores do estado por seus direitos e por melhores condições de trabalho, que deixou a escola paralisada, a reforma física dos espaços que ainda se arrasta a passos lentos (amplamente criticada neste estudo) e que obrigou o encaixotamento de todo o material documental da escola em um espaço improvisado e de maneira desorganizada pelas frequentes mudanças em razão dos inúmeros problemas originados pela obra (infiltrações, vazamentos, goteiras, etc.). Diante dessa dificuldade foi feito um mutirão com ajuda dos técnicos

de modo a tornar possível a localização e acesso aos documentos solicitados o que só foi possível quase seis meses depois do solicitado.

Vencida essa etapa de obtenção dos documentos, em especial ao Plano de Curso da Disciplina Educação Física – PCDEF-ETA referentes aos anos de 2013 e 2014, não tendo sido encontrado o referente ao ano de 2012, iniciou-se a categorização dos dados para posterior análise documental. Foram realizadas ainda, à posteriori, entrevista semi-estruturada com os professores ministrantes da referida disciplina, que serviu como complementação desta análise e também subsidiou a obtenção de dados para seção seguinte que trata especificamente da avaliação destes docentes sobre o fenômeno estudado.

As categorias empíricas surgidas e que serviram de base para análise contida nessa seção, foram escolhidas a partir dos critérios de pertinência e objetividade (FRANCO, 1987), e, conforme já citado, resultou na seleção dos pares dialéticos Tempo Escolar e Educação Integral e Objetivos e Avaliação, além da categoria Conteúdo. Esta última categoria buscou desvelar como foram pensados e propostos os conhecimentos abordados no currículo da disciplina, seus critérios de escolha e seleção, sistematização, contemporaneidade, simultaneidade e provisoriedade dos conhecimentos pedagógicos, tendo como base para essa analise o Plano de Curso da Disciplina Educação Física Escolar no Ensino Médio Integral disponibilizado pela Escola pesquisada.

Do ponto de vista dos pares dialéticos Tempo Escolar e Educação Integral estes se articulam aos objetivos e avaliação a que se propõe o plano de curso da disciplina Educação Física, uma vez que a ampliação do tempo Escolar acrescenta a disciplina um tempo de aula a mais que lhe permite dessa forma redirecionar seus objetivos e seus processos avaliativos a esta ampliação (que se supõe qualificada), para uma articulação ao PPP-ETA e as demandas dessa proposta de Educação.

Cabe esclarecer que tratar do tempo escolar enquanto categoria que vem ganhando espaço nos documentos oficiais (BRASIL, 2007c; 2014a; 2014b), estou me referindo não apenas a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas da ampliação qualificada deste tempo, que implica em debater seu currículo e o papel a que este se propõe ao buscar tais ampliações em seu tempo escolar (VASCONCELOS (2012), e por vezes materializada em diversas propostas que

historicamente lidaram com as diferentes matrizes pedagógicas em diferentes tempos históricos, mas que invariavelmente apontavam para sua ampliação como alternativa às desigualdades e barreiras educacionais que marcam a história da educação pública no Brasil (MOLL, 2012; CAMBI, 1999).

Nesta direção, o Plano de Curso da Disciplina Educação Física voltado a atender as demandas do Ensino Médio Integral na escola pesquisada apresenta a seguinte orientação em seu objetivo geral:

> [...] a oportunidade de identificação, vivencia e reflexão sobre o Tema: Qualidade de Vida e Lazer: como forma de Inclusão Social, enfatizando aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, sexuais, de lazer, saúde e cidadania e outros. Visando a formação de um ser capaz de criar, discutir, discernir, optar e intervir para transformar o meio em que vive (PCDEF-ETA, 2014)

É possível perceber que este objetivo amplia as possibilidades de oferta de conteúdos e na elaboração de projetos e atividades pedagógicas que contemplem qualitativamente essa ampliação do tempo escolar da disciplina em função do regime de tempo integral, quer seja pela opção em tematizar as vivencias diversificadas ou ainda por atribuir a formação um caráter crítico com vistas a transformação de seu meio social e não apenas de reprodução ou adaptação, demandas estas, consonantes com as perspectivas críticas de formação integral apontadas por diversos autores que abordam a referida temática (ARROYO, 2011; BRASIL, 2014b; CAVALIERE, 2015; MOLL, 2012; VASCONCELOS, 2012), bem como das perspectivas críticas de currículo que estabelecem, dentre outros, que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. (VEIGA, 1995, p. 27).

Apesar desta caracterização inicial sobre os conteúdos curriculares e metodologia de ensino, contraditoriamente não se percebe esse mesmo caráter teórico ao tratar da avaliação que deveria complementar os objetivos propostos e discriminar ou estabelecer elementos que permitissem, de forma mais objetiva e palpável, balizar o andamento e desenvolvimento dos alunos sob o ponto de vista qualitativo.

A ausência de um referencial teórico para delimitar de forma consistente sua concepção de avaliação é certamente a principal carência deste item no Plano de

Curso. O que se apresenta no referido Plano, são apenas indicativos para os procedimentos de avaliação, como mostra a transcrição a seguir “Os aspectos qualitativos terão predominância sobre os quantitativos” (PCDEF-ETA, 2014), sem, contudo, aprofundar ou mesmo materializar sua efetivação. Até para não atribuir esta responsabilidade apenas aos professores da disciplina que elaboraram o documento, cabe esclarecer que parte do processo de avaliação do PCDEF-ETA em especial o que trata dos aspectos quantitativos são definidos a partir dos procedimentos adotados pelo próprio regimento escolar, mesmo que isso também lhe impute um caráter limitador.

> [...] considerando-se o processo avaliativo do regimento escolar.
> 1. Participação das aulas semipresenciais = 10 pontos
> 2. Apresentação de trabalho = 30 pontos
> 3. Prova teórica = 30 pontos
> 4. Prova pratica = 30 pontos
> 5. Total de pontos = 100 pontos
>
> (PCDEF-ETA, 2014)

Neste caso a avaliação, por falta de um maior aprofundamento teórico, e de elementos que transcendam aos aspectos formais deste processo avaliativo, que, embora se apresente no texto como predominantemente qualitativo, não apresenta elementos suficientes, capazes de traduzir de forma clara, objetiva e elucidativa, conceitos e procedimentos que sejam capazes de abstrair as complexidades presentes no cotidiano das práxis pedagógicas vivenciada por professores e alunos ou que permita uma aproximação dessa realidade experimentadas nas atividades propostas pela disciplina, de modo a apontar os avanços individuais e coletivos dos alunos e do processo avaliado, bem como os limites e possibilidades a que estes estão submetidos ou mesmo determinados. Nesta condição, configura-se por assim dizer apenas como um instrumento de quantificação e por vezes de classificação formal, deixando de lado a oportunidade ímpar de se estabelecer enquanto mediadora e verificadora do processo ensino-aprendizagem, sendo deste modo o elemento de maior contradição no documento analisado, mas que não exclui os demais avanços até aqui apresentados.

É, portanto, pacifico de se afirmar que o reordenamento do tempo escolar da disciplina educação física na escola de tempo integral pesquisada promoveu significativas modificações no currículo da mesma. Tais modificações podem ser identificadas nas falas dos professores entrevistados quando estes afirmam de forma categórica que a ampliação do tempo pedagógico da disciplina contribuiu para o

estabelecimento e sucesso dos objetivos propostos, além de melhorar a forma como estes abordam os conhecimentos propostos, qualificando a relação teoria e pratica.

> [...] trouxe mais espaço, mais tempo, porque nós ficamos inclusive com o integral, então nós ficamos mais à vontade. (Prof. A - Entrevista)

> [...] o que a gente tem de diferencial aqui é o tempo integral, então a gente consegue trabalhar com essas turmas de ensino médio e integral primeiro, segundo e terceiro ano três aulas semanais, então a gente tem mais tempo, a gente tem mais possibilidades de envolver um trabalho com melhor condição, entendeu? Então essa é uma questão que no meu ponto de vista, eu acho que é primordial pra gente. (Prof. B - Entrevista)

Esses indicativos também podem ser identificados no próprio PCDEF-ETA, quer seja pelos objetivos claramente definidos, conforme já vimos, pela opção por tematizar as ações pedagógicas fugindo de um planejamento centrado nos conteúdos, o que possibilita uma amplitude maior de práticas corporais a serem vivenciadas bem como de debater temas importantes para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Desta maneira a mudança apontada no tempo escolar contribui também para a escolha e seleção dos conteúdos, sendo o Conteúdo, justamente, outra categoria que este estudo se propôs a analisar.

Do ponto de vista dos conteúdos tomei como referência a análise documental do PCDEF-ETA, conforme citado no início da seção, e emprestei alguns elementos balizadores apresentados por Soares et al (1992), que permitiram um olhar pontual sobre o documento. Como já foi previamente estabelecida uma relação direta entre as modificações sofridas em decorrência das demandas do Ensino Médio Integral, tempo escolar, e objetivos e avaliação, passo diretamente a tecer, à luz das mediações e contradições identificadas no texto, os elementos que julgo pertinentes à análise.

Inicialmente, parto da escolha e seleção dos conhecimentos, presentes nas páginas 4 e 5 do PCDEF-ETA para apresentar como se estrutura a organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina educação física em razão das demandas do ensino médio integral. Os critérios utilizados para organizar/sistematizar os conteúdos, obedecem a uma ordem seriada, ocorrendo, portanto, uma espécie de divisão simultânea dos conteúdos em cada uma das três séries do Ensino médio.

Esta forma de divisão dos conteúdos através das series de uma mesma unidade de ensino (ensino médio no caso) não o diferencia de outros planos, no que

diz respeito a forma de apresentação dos conteúdos, o que chama a atenção no PCDEF-ETA é a opção pela escolha de tópicos (temáticas) que englobam os conhecimentos específicos da área e a forma simultânea com a qual aborda esses conteúdos. Para uma melhor visualização e consequentemente melhor entendimento da análise optei por reproduzir na integra o trecho do documento que apresenta a escolha e seleção dos conteúdos para a posteriori entrar na sua análise.

> 1ª série
> 1- Introdução ao estudo das atividades corporais:
> a. Definições: Atividades corporais e Educação Física;
> b. Evolução Histórica: Atividades corporais e Educação Física;
> c. Aspectos do desenvolvimento Humano;
> d. Temas da Atualidade.
> 2- Noções gerais sobre as diversas formas de Atividades corporais:
> a. Jogos;
> b. Esporte;
> c. Dança e Teatro;
> d. Ginastica;
> e. Lazer.
> 2ª série:
> 1- Os aspectos específicos das atividades corporais:
> a. Os mitos e verdades da Educação Física;
> b. O corpo e a ludicidade;
> c. Esporte, Educação, Sociedade;
> d. Esporte adaptado e integração social;
> e. Esporte abordagem teórico e pratica.
> 2- Atividades Rítmicas Expressivas:
> a. Danças populares, folclóricas e contemporânea;
> b. Teatro e jogos teatrais.
> 3ª série:
> 1- Analise do corpo na sociedade:
> a. Educação e trabalho;
> b. Teatro, Consciência corporal e consumo corporal [...].
> 2- Os aspectos específicos das atividades corporais:
> a. Esporte abordagem teórico e pratica;
> b. Esporte e lazer
> 3- Educação Física e Meio Ambiente:
> a. Atividade física e os elementos da natureza, desenvolvendo atividades no entorno da escola [...]
>
> (PCDEF-ETA, 2014, pp. 4-5)

Pode-se observar que as temáticas escolhidas são abrangentes o suficiente para atender as características e especificidades dos conhecimentos da área, e sua escolha representa uma intencionalidade que pode se aproximar ou se distanciar de referenciais teóricos críticos, para isso é preciso que seja levado em consideração alguns critérios fundamentais, dentre eles destaco a contemporaneidade e suas relevâncias sociais, que segundo Soares et al, (1992) podem ser compreendidos da seguinte forma:

> [...] a relevância social do conteúdo implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar [...] a contemporaneidade do conteúdo significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo. (SOARES et al, 1992, p. 31)

Ao confrontar estes critérios com os elementos teóricos apresentados no corpo do PCDEF-ETA, identifica-se a presença de elementos que sustentam sua contemporaneidade do ponto de vista teórico em todas as series de ensino, inclusive pela utilização de termos atuais para designar os conhecimentos a serem trabalhados tais como “Ludicidade”, “Evolução Histórica”, “Atividades Corporais”, “Consciência Corporal” e “Meio Ambiente”. Tais termos quando imbuídos de sentido e significados próprio das teorias críticas, tendem a suplantar terminações por vezes usadas como sinônimos, mas que em nada se assemelham pois traduzem visões de homem e mundo intimamente ligados as correntes tradicionais da Educação Física como exemplo podemos citar os termos comumente aplicadas por essas correntes filosóficas tais como “Desenvolvimento Físico e Psíquico”, “educação postural e higiene pessoal”, “atividades para o corpo e mente”, dentre outras.

A respeito da relevância social dos conteúdos encontrados, estes também atendem de maneira satisfatória a que se propõe as demandas desta proposta de ensino. Destaco neste quesito a diversidade de conhecimentos que permeia o PCDEF-ETA, a preocupação em relação a diversificação de conhecimentos voltados a este público de alunos do ensino médio favorece o interesse e maior participação, e a utilização de temáticas relevantes possibilita e qualifica essa diversificação de conteúdo.

Não obstante, a ausência dos conhecimentos e conteúdos relativos as Lutas se apresenta como uma limitação identificada no PCDEF-ETA, que, ao dialogar com o vasto legado de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo pela área, torna imprescindível a abordagem deste conhecimento. O conhecimento das Lutas como um elemento formador da cultura humana está presente no cotidiano das práticas corporais de jovens e adolescentes, seja por meio da vivencia dessas modalidades de lutas em espaços específicos, ou através de sua difusão pela mídia, tornando-se um importante elemento a ser abordado, tematizado e articulado a questões como violência, princípios filosóficos e formação de personalidades, além da possibilidade de utilização dos conhecimentos da capoeira como meio de

historicizar a consolidação da resistência dos negros na luta contra a escravidão e afirmação de sua cultura.

Sobre o avanço do PCDEF-ETA na abordagem de conhecimentos e conteúdos através de temáticas, vale destacar que, apenas por abordar os conteúdos por meio de temáticas não confere ao PCDEF-ETA uma criticidade absoluta, até mesmo porque, diferentes correntes pedagógicas também sugerem orientar a abordagem de seus currículos por meio de temáticas, como exemplo, temos, os “temas geradores” de Paulo Freire (FREIRE, 1987), o “pensamento complexo” de Edgar Morin (MORIN, 2007), os “Sistemas de Complexos Temáticos” de Pistrak (PISTRAK, 2000) dentre outras correntes. Os temas transversais, presentes nos parâmetros curriculares nacionais (PCN´s), também podem ser tomados como exemplo destas vastas e divergentes correntes que abordam os conteúdos por meio de sua tematização, cada uma com características e referenciais próprios.

No caso do PCDEF-ETA, que também se apresenta organizado por temáticas, mas, sem delimitar claramente um referencial teórico que o sustente, necessita, portanto, de um processo de revisão teórica e de formação de seu quadro docente de modo a apontar estas referências e possibilitar avanços mais significativos e articulados com os referenciais do PPP-ETA.

Dentre as possibilidades que se abrem para abordagens do conteúdo por meio de temáticas, sugiro como referência os estudos dos Sistemas de Complexos temáticos de Pistrak (2000), que permitem ampliar o conhecimento da realidade uma vez que estabelece relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico, apresentada por meio deste, possibilita uma melhor compreensão da realidade concreta, por ser abordada de maneira dialética na interpretação dos fenômenos ou temáticas articuladas, entre si, e com nexos, numa interdependência transformadora. Ainda segundo Pistrak (2000), estes complexos devem estar embasados no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.

Tais temáticas além de extremamente relevantes para a formação humana, permitem uma abordagem crítico-reflexiva que supere visões fragmentadas e

deterministas de mundo, que aborde as condições socioeconômicas dos alunos e os permita vivenciar de forma autônoma suas práticas corporais e compreender as implicações de questões como a corpolatria[35], que para Castro (2003, p. 18) se apresenta como “o agente difusor do culto ao corpo como tendência de comportamento”, também entendido como a ditadura do corpo perfeito ou corpo-objeto, tão amplamente difundido pela mídia e por vezes reproduzido em abordagens vinculadas a saúde renovada.

A respeito da forma com a qual o PCDEF-ETA sistematiza os conhecimentos pedagógicos da área, um princípio que se destaca, diz respeito a simultaneidade como os conteúdos são apresentados. “Esse princípio confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos "pré-requisitos" do conhecimento” (SOARES et al, 1992, p. 32). Essa característica de pensar os conteúdos de forma simultânea parte de perspectivas dialéticas, e se originam do entendimento que, para se desenvolver uma compreensão da realidade, os dados não podem ser apresentados de forma isolada, mas de forma espiralada (VARJAL, 1991), onde o conhecimento avança não por etapas ou critérios de sequenciamento, mas por meio de uma ampliação das referências sobre a temática ou conteúdo vivenciados nas unidades e series.

No PCDEF- ETA um mesmo conhecimento aparece simultaneamente em mais de uma unidade ou ainda em series distintas, o que permite tal entendimento de que estes conhecimentos estão sendo tratado de maneira simultânea e não de forma etapista, bem como seu caráter espiralado pode ser percebido por meio da associação deste a temáticas que exigem um grau de aprofundamento maior à medida que os alunos avançam nas séries escolares, inclusive reconhecendo o espaço do entorno da escola (comunidade) como um espaço de aprendizagem e interação.

Vejamos o que ocorre por exemplo com a temática relativa às “Atividades corporais” citadas no documento: Na 1ª serie a temática inicia com a abordagem de conhecimentos introdutórios, abordando conceitos e definições e posteriormente amplia esse processo para apresentar algumas das formas de manifestação dessas práticas corporais, na etapa escolar seguinte o conteúdo reaparece, mas de forma

[35] Para maiores aprofundamentos sobre a temática, ver CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. O que é corpolatria? São Paulo. Brasiliense, 2004.

ampliada, sendo relacionado a outros conhecimentos mais abrangentes, como educação e sociedade, ludicidade e inclusão, para isso se utiliza dos conteúdos dos esportes, dos jogos, das atividades rítmicas e expressivas, dentre outros, de modo a dialogar com a totalidade dessa realidade. Culmina na etapa final do ensino médio com a ampliação dos conhecimentos tratados anteriormente por meio de temáticas ainda mais complexas que possibilitam um significativo aprofundamento critico-reflexivo uma vez que adentra nas relações envolvendo as temáticas trabalho, educação e práticas corporais, num momento fundamental da vida acadêmica destes adolescentes no qual estão muita das vezes iniciando sua etapa no mundo do trabalho, com expectativas e frustações em um momento histórico de intensa precarização nestas relações de trabalho.

A análise documental do PCDEF-ETA, permite também estabelecer relação de forma harmoniosa com os objetivos e concepções que permeiam o Projeto Político Pedagógico da Escola, conforme o trecho a seguir que aborda a visão de Homem no referido PPP-ETA:

> [...] é aquela que o vê como um ser singular com capacidade de amar, questionar, refletir, aprender, transformar e interagir com a realidade que o rodeia. Um ser humano, com possibilidades para desenvolver as suas capacidades e superar seus próprios limites numa vida em harmonia com a natureza, família e sociedade. O seu desenvolvimento acontece alicerçado em valores de justiça, lealdade, dignidade, bondade e solidariedade, tornando-o um ser ético. (PARÁ, 2015b, p. 21)

Porém de forma contraditória, ao tratar especificamente da disciplina Educação Física, o PPT-ETA não apresenta a mesma reciprocidade com princípios pedagógicos presentes no plano de curso. Apesar de reconhecer a importância que os conhecimentos desenvolvidos pela disciplina trazem, é incapaz de articulá-la a projetos interdisciplinares, mesmo que estimule todas as disciplinas a fazê-lo, e lhe atribui um único projeto de natureza voltada ao treinamento desportivo. Muito embora reconheça que o resultado dessas práticas corporais na área do esporte tem conseguido importantes avanços para os agentes envolvidos, e dentre elas, destaca:

> [...] tem elevado a autoestima dos educandos, envolvendo-os no mundo dos esportes, melhorando o rendimento escolar e a participação da comunidade no cotidiano escolar. Inúmeros títulos têm sido almejados e alcançados pela equipe de Educação Física, a exemplo disto no ano de 2014 a escola venceu o JEP's na modalidade vôlei de praia e representou o Pará fora do estado, isto é, foi a primeira vez na História da competição, em que uma escola Pública Estadual representou a Capital Paraense em uma competição desta envergadura. (PARÁ, 2015b, p. 34).

Estas críticas direcionadas ao PPP-ETA, que apesar de estimular e reconhecer as contribuições dessas práticas esportivas diversificadas, inclusive com modalidades pouco exploradas na maioria das Escolas Públicas do Estado, diz respeito, a falta de compreensão das possibilidades e contribuições pedagógicas que a disciplina pode oferecer a esta proposta de educação.

A ausência de proposições de práticas corporais que transcendam as comumente abordadas, bem como o direcionamento das práticas esportivas ao viés do treinamento desportivo (alto-rendimento) que tem enraizado consigo valores antagônicos ao que preconiza o PCDEF-ETA e o próprio PPP-ETA, tais como a individualidade, a exclusão e o forte apelo mercadológico se configuram como uma grave contradição que precisa ser superada através de um diálogo maior entre os agentes envolvidos no processo. Não se trata de descartar a contribuição que estas práticas corporais podem realmente estar proporcionando aos educandos que participam dele, apenas me limito a criticá-lo como única alternativa atribuída a disciplina, mas o porquê disto é um fato que deve melhor ser estudado pois as limitações de tempo e de acompanhamento me impediram de diagnosticar de maneira mais eficaz, cabendo aqui, apenas fazer referência, e apresentar maiores aprofundamentos, como sugestão para outros estudos.

Conforme foi demonstrado ao longo desta seção, a disciplina Educação Física absorveu demandas significativas em seu currículo por conta do ensino médio integral, e essa percepção também é sentida pelos professores envolvidos com a disciplina. Essa investida a campo para realizar as entrevistas permitiram uma aproximação maior com o objeto deste estudo. As falas dos professores foram decisivas para esclarecer não apenas a rica avaliação que fazem sobre esse processo, mas também as mediações que estabelecem entre sua formação permanente ao lidar com as demandas que lhe foram atribuídas. Na seção seguinte apresento os elementos que sustentam essas afirmações, a partir das entrevistas e depoimentos que, de forma voluntária e franca, concederam.

4.2 A disciplina Educação Física em tempos de ensino médio integral: a avaliação feita pelos docentes da disciplina e seus desdobramentos.

Outro elemento importante para complementar a análise deste estudo, diz respeito a avaliação que os docentes ministrantes da disciplina Educação Física têm em relação as mudanças que a disciplina e o seu currículo sofreram em decorrência do processo que vivenciam no ensino médio integral. Esta avaliação, objetivo maior desta seção, foi estabelecida no diálogo entre as indagações feitas e as falas significativas oriundas das respostas obtidas e mediadas através de análise de conteúdo com a definição das unidades de análise, representadas pelas Unidades de Registro e articuladas as suas respectivas Unidades de Contexto. (FRANCO, 2012).

A unidade de registro utilizada foi o “tema”, que segundo Franco (2012, p. 45) “é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo, indispensável em estudos sobre [...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”. Os temas foram delimitados e agrupados em questões temáticas que incorporam “com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído aos respondentes acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (FRANCO, 2012, p. 45) e dessa forma permitem uma análise mais pontual sobre cada uma das questões indagadas na entrevista e uma melhor articulação com a unidade de contexto que a representa (seja de ordem ideológica, afetiva, racional ou política).

Por ser a parte mais ampla da análise de conteúdo, confere às unidades de registro um significado que permite melhores interpretações e decodificações das informações trocadas entre entrevistado e entrevistador (FRANCO, 2012, p. 49). Parto, portanto, da acepção que a delimitação desses contextos possibilita obter mais fidedignidade do processo de abstração das mensagens contidas nas unidades de registro tematizadas, pois tratam-se de dados concretamente vivenciados, socialmente construídos e expressos em mensagens personalizadas.

Assim, a analise desta Seção, se inicia centrada nas entrevistas realizadas com os professores responsáveis pela organização e sistematização dos planos de cursos da disciplina Educação Física do EMI, apresentando suas trajetórias de formação e atuação profissional, como foco primeiro das unidades de registro, pelo entendimento

que a sistematização do PCDEF-ETA se encontra impregnada por elementos que expressam também o reflexo dessas trajetórias de vida profissional, obtidas por meio da entrevista semiestruturada.

Conforme citado em momentos anteriores, dois são os professores responsáveis por ministrar a disciplina para o Ensino Médio Integral, ambos possuem larga experiência com a docência para este ciclo escolar. Quando perguntados sobre sua formação e experiência com a docência no ensino médio, afirmaram ter ampla experiência de trabalho no referida ciclo, sendo o Professor A, formado em Educação Física no início da década de 1980, e já conta com mais de trinta e cinco anos de experiência profissional, estando mais de trinta anos lotado na escola pesquisada, além de diversas outras experiências profissionais em variados campos de atuação, dentre elas, no treinamento de equipes profissionais e amadoras do Estado.

Apesar de ter iniciado uma especialização em treinamento desportivo, não chegou a concluí-la; possui diversos cursos livres nas áreas de arbitragem, treinamento e iniciação desportiva, assim como também foi responsável por ministrar inúmeras oficinas e curso de formação na referida área em parcerias por onde trabalhou. É, portanto, professor efetivo da SEDUC-PA, e vivenciou todo o processo de transição e implementação da Escola de Regime de Tempo Integral ficando responsável por todo o ensino Médio Integral no primeiro ano de sua implementação.

O professor B obteve graduação em Educação Física no início da década de 1990, e desde então atua nas áreas do desporto, deporto adaptado e da educação física escolar. Assim como o professor A, também possui vários cursos na área do treinamento desportivo e é professor concursado da SEDUC-PA a mais de dez anos. Foi lotado na Escola pesquisada em 2013, por convite do professor A para assumir também as turmas do Ensino Médio Integral, um ano depois do início do processo de implementação da Escola de Tempo Integral e consequentemente do EMI, e para ambos, esta foi a primeira experiência com o Ensino Médio em regime de tempo integral.

Justamente por esta experiência com EMI ter sido a primeira na vida profissional destes educadores, foi perguntado a eles se algum curso de formação especifica na área da educação integral lhes havia sido ofertado ou exigido para atuar

com essa proposta de ensino. Ambos relataram que não houve nenhum curso ou formação de iniciativa da Secretaria de Educação, nem tampouco lhes foi exigida alguma formação complementar para tal.

Esta situação corrobora com as afirmações deste estudo ao apontar a postura, no mínimo, negligente com a qual a SEDUC-PA trata do processo de implementação e assessoramento da referida forma de oferta, delegando quase que única e exclusivamente às escolas e professores a atribuição de buscarem sua própria formação.

Ao buscar compreender a trajetória profissional destes professores e de como estes se envolveram com o EMI, identificou-se também uma outra demanda gerada, oriunda da necessidade de se ampliar o quadro docente para não só atender ao acréscimo de mais um tempo escolar da disciplina, mas também de atender aos objetivos mais abrangentes atribuídos a ela por meio do PPP-ETA, tais como o de diversificar suas atividades (dentre elas as desportivas), estabelecer relações interdisciplinares (embora até o momento da análise não se tenha percebido sua efetivação), envolvimento maior dos alunos em atividades externas à Escola (participação em eventos e competições esportivas e culturais), entre outras.

Portanto, a chegada de outro professor, justificada em atender as demandas acima citadas, certamente agrega um outro olhar à construção do Plano de curso (no estabelecimento de seus objetivos e atividades) e no currículo da disciplina Educação Física, percebido sobretudo em seus depoimentos durante a entrevista quando estes revelam suas avaliações sobre o EMI na escola pesquisada.

O primeiro momento que destaco sobre a avaliação desse processo, busca estabelecer uma comparação/ diferenciação entre suas experiências pedagógicas no regime parcial e no tempo integral. Foi perguntado aos professores entrevistados se havia diferenciação nas atividades que eram realizadas pela disciplina Educação Física do turno regular e a ofertada atualmente no regime de tempo integral (EMI) implementado na escola.

O professor A respondeu à questão apresentando como principais mudanças o aumento do tempo e com isso mais atividades para a disciplina.

> [...] melhorou muito em termos de horário, de mais atividades, mais tempo para educação física, principalmente na parte de quadra, na parte prática porque nós tivemos uma aula especifica para oficina. Então a gente pode escolher as modalidades com os alunos, [...] praticamente iria pegar toda a parte de fundamentação, teórica, prática e até mais conteúdos pra dar aula. [...] Fazer súmulas, arbitragem, conhecer a regra, tanto é que nós temos duas hoje fazendo curso de arbitragem. [...] então nós ficamos mais à vontade, nós ficamos com duas aulas de educação física regular e uma com oficina, onde a gente poderia conversar e escolher a modalidade e tempo para treinamento. (Prof. A, 2016).

O professor B, apesar de não ter acompanhado as atividades desenvolvidas pela disciplina no período que antecedeu a atual proposta, tem ampla experiência com intervenções da disciplina no ensino médio regular do sistema público de ensino em escolas de periferias que enfrentam praticamente as mesmas condições de oferta, por esse motivo também achei relevante apresentar suas considerações sobre a mesma indagação.

> [...] eu venho de uma escola de ensino regular, parcial, então a gente não vê isso de certa forma, a gente tem que trabalhar muito a estimulação, sabe a motivação em cima dos alunos para que eles possam participar, aqui não, eu acho que eles já se sentem motivados pelo fato de permanecer na escola, [...] permanece na escola e continua seu trabalho, entendeu, não tem uma quebra muito grande de ir pra casa, ter que voltar, isso torna cansativo entendeu? Até desestimulante de certa forma, o garoto mora longe ou as vezes não tem um alimento adequado e isso também da questão da alimentação tem que melhorar muito também, tem muito a ser melhorado, mas eu acho que já é um ponto positivo. [...] a questão da parte de treinamento esportivo, isso eu acho que é um fator muito importante que faz com que esse aluno nos procure, procure a escola, procure o tempo integral, [...] facilitando toda essa participação, esse interesse, a integração dos alunos, eu acho que isso é a parte principal. (Prof. B, 2016).

As falas de ambos os professores convergem para o aumento do tempo escolar como elemento propulsor das mudanças ocorridas, favorecendo o desenvolvimento e maior diversificação das atividades, proporcionando maior integração dos alunos por meio da continuidade que o EMI possibilita, em contraponto a interrupção que ocorria no regime parcial, no caso da disciplina Educação Física que ofertada no contra turno, os condicionava ao retorno para escola a fim de cumprir com as atividades da disciplina.

Identificou-se também outra importante convergência nas falas dos entrevistados, que diz respeito a utilização deste aumento do tempo escolar voltado a incentivar e promover a participação em atividades desportivas direcionadas ao treinamento desportivo (TD), muito embora não tenha ficado claro nas falas se essas abordagens acontecem no tempo acrescido a disciplina por conta do EMI ou a projetos

outros desenvolvido pelos referidos docentes para além das atividades destinadas a disciplina. Como o PPP-ETA prevê tais atividades de treinamento desportivo por meio de projetos vinculados a disciplina, possibilita diferentes interpretações sobre como estes projetos se relacionam especificamente com a sua carga horaria.

O fato é que essas interpretações só adquirem relevância porque se identifica em muitos momentos a influência desse tipo de formação técnica presente nas falas dos entrevistados. Seus envolvimentos, formações e atuações na área do treinamento desportivo impregnam seus discursos e revelam suas preferencias no âmbito do conteúdo esporte e do treinamento desportivo. Se, de um lado suas falas por vezes confundem os conteúdos da disciplina Educação Física e suas demandas advindas do EMI com os projetos de treinamento desportivo e demais atividades do gênero (participação em competições, formação de árbitros, etc.). Por outro, os conteúdos presentes no PCDEF-ETA deixam transparecer uma outra perspectiva teórica de suas intencionalidades que os aproxima das abordagens críticas da área, dentre elas a cultura corporal de movimento (BRACHT, 1992), Plural (DAOLIO, 1995), e cultura corporal (SOARES et al, 1992), mas sem possibilitar especificar com precisão qual delas de fato dá sustentação aos seus referenciais teóricos, uma vez que o próprio PCDEF-ETA não apresenta um tópico de referências teóricas, e ao tratar da linha metodológica apenas descreve uma gama de possibilidades didáticas de abordar os conteúdos, conforme transcrição a seguir:

> Os conteúdos relacionados serão trabalhados obedecendo aos seguintes parâmetros: aulas expositivas, pesquisas, aulas práticas, estudo em grupo, estudo individual, seminários, produções de texto, mostra de vídeos, atividades socioculturais (torneios, gincanas, ferias, etc.). (PCDEF-ETA, 2014, p. 6)

Essa vasta descrição de possibilidades didático-pedagógicas corroboram com as perspectivas críticas/progressistas de educação (LIBÂNEO, 2011; 2012; SAVIANI, 2011) e da Educação Física (SOARES et al, 1992; SOUZA, 2009), pois ampliam e diversificam a natureza das ações educativas, conforme constata-se em Libâneo (2011, p. 57) ao afirmar que “a intervenção educativa ocorre em muitos lugares, mediante variadas formas, por meio de diversas agencias”. Em outro fragmento do texto do PCDEF-ETA é possível identificar mais uma característica dessa perspectiva progressista

> A presente proposta de tema para os Ensinos Fundamental e Médio, a qual busca superar a ideia do senso comum que ainda entende a disciplina como simples pratica esportiva ou ginastica, o que pouco contribuem para a formação de um cidadão critico, capaz de participar da construção histórica de uma sociedade igualitária, justa solidaria e fraterna [...]. (PCDEF-ETA, 2014, p. 2)

São, portanto, esses elementos destacados do PCDEF-ETA, mas que não se apresentam nas falas de avaliação dos docentes entrevistados que se estabelece como elemento de contradição do ponto de vista da qualificação das ações da disciplina no EMI, mas que permitem afirmar ao menos do ponto de vista teórico, que a mesma dialoga com o perfil de formação e abordagens do PPP-ETA e sinaliza de forma objetiva às mudanças necessárias que ocorreram em seu currículo por conta das demandas do Ensino Médio Integral.

O último tema que foi tratado na entrevista aborda as dificuldades encontrada pelos docentes para implementar objetivamente a proposta curricular da disciplina e os problemas diagnosticados através das experiências vivenciadas com o ensino Médio Integral na escola pesquisada. Os entrevistados apresentam o compromisso do corpo docente, de maneira geral, em garantir a continuidade desta perspectiva de educação na escola, como um dos fatores que mereceu destaque em suas avaliações. Afirmam que inúmeras são as dificuldades enfrentadas, e a maioria delas diz respeito as condições de trabalho, precarizadas pela falta de incentivo e apoio da SEDUC-PA. Seguem abaixo os trechos da entrevista em que os professores apontam suas críticas e opiniões sobre essas questões

> Se ela fosse levada ao pé da letra, o que não tá acontecendo, eu tenho uma opinião, não só do nosso lado, mas principalmente do governo não tá sendo levado a sério, se fosse levado a sério, eu acho que seria bem melhor do que está. [...] Eu acho que o compromisso dos professores foi bem melhor, pelo menos até dois mil e treze, todo mundo se esforçando, todo mundo... como hoje, [...], mas ainda sinto que o esforço maior é não perder, a gente sente que tão querendo acabar". (Prof. A)

A continuidade ou não do EMI na escola é algo que preocupa os professores, pois identificam as melhorias que esta proposta de ensino trás para alunos e professores que a vivenciam. Porém, a falta de aporte de recursos financeiros que garantam a manutenção dos espaços físicos, de materiais pedagógicos, de acesso as tecnologias de qualidade como internet, áudio e vídeo e questões ligadas a segurança estão entre as principais necessidades contempladas no PPP-ETA e não atendidas pela Secretaria de Educação. O professor B também faz duras críticas ao

modo negligente como a secretaria lida com as demandas da Escola, e é enfático em apontar como o descaso do poder público e as precarizações impostas ao cotidiano de suas atividades laborais o desestimulam.

> [...] você já esteve lá no nosso espaço, viu duas quadras só de cimento e descobertas, nem sei se vale a pena tocar nisso aqui, mas é bom falar, segundo o ministério público do nosso Estado, pro nosso governo, nós temos três quadras cobertas lá atrás, só que nós não temos isso. Infelizmente a gente trabalha com chuva como hoje por exemplo, dificulta meu trabalho, e essa construção (reforma) que era pra durar quatro meses, cinco meses no máximo, já tá durando até hoje ***(9 meses)***, [...] a gente nem sabe até quando vai, e isso realmente dificultou, afastou alguns alunos da escola, a gente também teve esse problema, consequentemente diminuindo o número de turmas, isso desestimula [...] Se vão dar continuidade no que está acontecendo ou não, fica sempre uma interrogação. (Prof. B, **grifo nosso**)

De fato, as condições precárias identificadas durante as visitas feitas a escola deixam impressões nada satisfatórias sobre a realidade concreta que estes docentes enfrentam para desenvolver seu trabalho.

Quadras descobertas, piso de cimento cru, desgastado e com bastantes buracos, entorno completamente tomado por um matagal denso, onde professores e alunos promovem sempre que possível um mutirão de limpeza para tentar manter as mínimas condições para a pratica das atividades, em especial as esportivas.

A Escola dispõe de amplo espaço físico para atender as demandas a que se propõe, mas o que se constata é o abandono destes espaços que se reformados e revitalizados proporcionariam a comunidade escolar, condições objetivas para avançar em suas ações pedagógicas e de motivação para, inclusive, ampliar sua demanda de vagas para este tipo de oferta.

A título de referência segue abaixo algumas ilustrações[36] que traduzem as constatações feitas durante as visitas e que melhor retratam as condições anteriormente citadas:

[36] Ilustrações (3 a 8 apresentadas a seguir) gentilmente cedidas pela Direção da Escola Temístocles de Araújo. Registro feito em dezembro de 2015.

Figura 3. Entorno do prédio central

Figura 4. Entorno do prédio central

Figura 5. Quadra 1 – Mutirão de Limpeza

Figura 6. Quadra 2 – Mutirão de Limpeza

Figura 7. Mutirão de Limpeza em Andamento

Figura 8. Após o Mutirão de Limpeza

As condições apresentadas acima, contrastam com as expectativas que repousam sobre os alunos deste ciclo escolar, e por vezes acabam por frustrá-los. Estas frustrações também podem ser identificadas nas falas dos professores que ministram a disciplina Educação Física.

As demandas mais significativas dos estudantes do EMI, em virtude da faixa etária, dizem respeito as relações entre seu aprendizado e o mundo do trabalho, esta

afirmativa é identificada, inclusive, no próprio Regimento das Escolas Públicas do Estado do Pará, que afirma:

> [...] o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, **a preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos. (PARÁ, 2005, p. 9, **grifo nosso**)

Porém, o referido Regimento, em nada garante que de fato esses aprimoramentos tecnológicos, e a preparação para o trabalho lhes sejam garantidos, visto que a SEDUC-PA não consegue, sequer, garantir as condições mínimas de manutenção dos espaços pedagógicos da escola. Apesar dessas dificuldades e contradições, e da caótica condição dos espaços pedagógicos em que se encontra a escola, é preciso enaltecer a atitude da direção, dos professores e alunos e da comunidade escolar, em buscar soluções conjuntas e alternativas para revitalizar esses espaços pedagógicos, e possibilitar atender as suas necessidades imediatas.

Essa articulação entre Direção, alunos e professores (disciplina Educação Física), e a comunidade, desenvolve e fortalece seus laços políticos, sociais e pedagógicos e permite inclusive, estabelecer de variadas formas um amplo debate sobre a relação complexa que há entre trabalho, trabalho pedagógico e educação no seio da escola capitalista. Portanto, identificar a presença da categoria trabalho nos documentos analisados (PPP e CDEF-ETA) representa uma importante referência para orientar futuras proposições de educação em regime de tempo integral no Estado, fruto dessa relação natural de dependência ontológica entre trabalho e educação.

Naturalmente que não se trata apenas de inserir o termo no corpo do documento, mas resgata-lo como categoria ontológica da formação humana, e como um princípio a ser desenvolvido de forma articulada pelo conjunto dos conhecimentos trabalhados. E nesse caso, em se tratando das relações entre educação e trabalho na sociedade capitalista, e conforme já foi dito antes, cabe lembrar que o atual modo de produção consolidou, a dualidade entre trabalho material e intelectual, que se reproduz de forma estruturante nos discursos e documentos educacionais oficiais.

A gênese dessa relação vem de todo um processo histórico de transformações e modificações sociais, que imputam constantemente à educação novos propósitos e

desafios a serem cumpridos e com o avanço do modo de produção capitalista a escola passou por significativas fragmentações de ordem estrutural e funcional, adquirindo suas configurações peculiares que a determinam até os dias atuais. Assim, romper com essas determinações é também romper com esse modelo fragmentado e pragmático de educação que consolidou suas bases com advento da revolução industrial, que embora tenha promovido no âmbito da educação uma necessária reorganização e reformulação que suscitou o debate sobre a questão da separação entre trabalho produtivo e instrução, também alicerçou a educação concebida pela burguesia na dicotomia entre educação intelectual e pratica, reproduzindo a lógica da dicotomia existente entre trabalho material (braçal) e intelectual muito presente no meio fabril, conforme esclarece Saviani ao afirmar que:

> A educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e os representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 23)

Essa herança maldita que se configurou nas bases estruturantes da escola pública que conhecemos atualmente, nada mais foi do que uma resposta da burguesia à concepção de escola única surgida no movimento operário e por vezes colocado a prova em experiências bem-sucedidas como as de Makarenko sob a direção da colônia Gorki[37] e da Comuna Dzerjinski (1920-1928), que preconizava a estreita relação entre educação e trabalho, visto por ele como estrutura central na formação de um novo jovem compromissado com os ideais preconizados pela revolução, e de fundamental importância para a consolidação da recente reestruturação pela qual passava o pais, contrapondo-se frontalmente aos preceitos da escola burguesa. “Ao

[37] Experiência do ucraniano Anton Semionovich Makarenko de 1920 a 1928, na direção da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade. Pôs em prática um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola e ao trabalho. Máximo Gorki era um escritor admirado por Makarenko e sob a influência de Gorki, adota uma regra que é traduzida pela sua experiência pedagógica: "exigir o mais possível do homem, e respeitá-lo o mais possível". Durante sua administração na Colônia e na Comuna, mantinha correspondência com Gorki, que em 1928 realizou uma visita a esses locais de estudo e de trabalho. O trabalho de Makarenko foi considerado por Gorki uma expressão do humanismo, que chegou a declarar ter sido, aqueles dias, os mais felizes de toda a sua vida.

mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência...” (MAKARENKO, 1983, p.651). Em uma das mais elucidativas obras sobre este autor Cecilia Luedemann aponta uma das preocupações de Makarenko em debater constantemente a formação que estava sendo ministrada aos alunos:

> Precisamos pensar se estamos formando pessoas cada vez mais individualistas ou coletivas. [...] Entre todas as outras coletividades, a familiar, as organizações como a dos pioneiros, a coletividade escolar deveria ganhar centralidade para educar, através da ação pedagógica, as novas gerações para uma subordinação entre iguais e para o comando. (LUEDEMANN, 2002, p. 241).

Outra experiência não menos importante que, do mesmo modo materializou na história, outra vivencia bem sucedida em regime de tempo integral, na perspectiva de uma educação integral que articulasse os fundamentos do trabalho e da educação pode ser constatada na proposta da escola do trabalho de pistrak, em conjunto com outros pedagogos, que se baseou na experiência que tiveram na condução da Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy, a qual buscou traduzir os ideais, concepções, princípios e valores do processo revolucionário inicial, da então União Soviética, para o plano escolar. Ressaltava que a educação seria fundamental para concretizar o processo revolucionário, “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2000, p 30), além, de defender o trabalho como categoria principal para desenvolver a reflexões educacionais e demais atividades pedagógicas, relacionando-as com a vida em comunidade, características bem distintas da escola burguesa da época. Em suas próprias palavras Pistrak (2000) aponta que:

> É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2000, p.31)

Este mesmo autor apresenta ainda como objetivo primordial da escola,

> [...] estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação (Idem, p. 33)

Estabelecer tal relação foi necessária sob o ponto de vista de se indicar de forma objetiva algumas matrizes históricas alternativas de educação em regime de tempo integral educação integral, que possam se contrapor a propostas “inovadoras” que a toda hora surgem como possibilidades transformadoras, visto que tais proposições apenas se limitam a promover adequações no plano das conjuntural da sociedade, pois preservam consigo os elementos estruturantes do pensamento teórico-filosófico da classe burguesa. Exemplos desses pensamentos são amplamente visíveis nas teorias elaboradas por diversos pensadores, e facilmente encontradas na vasta produção teórica que circula pelos meios acadêmicos, que encontram refúgio nos mais elaborados centros de pesquisa em educação e influenciam de sobremaneira gestões públicas e governamentais, conforme nos esclarece Tonet (2012)

> O mais interessante é que a maioria dos pensadores passa até a elaborar teorias para confirma e sustentar essa impotência como algo que deve ser aceito já que expressaria a efetiva condição humana. Teorias da morte do sujeito, do fim da história, da diminuição do poder da razão, especialmente, teorias para demonstrar a insuperabilidade desta ordem social, cabendo apenas o seu aperfeiçoamento. Nestas duas vertentes podem ser encontrados intelectuais considerados dos mais expressivos do mundo de hoje e no passado recente, tais como: Foucault, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Habermas, Rawls, Rorty, Touraine, B. De Souza Santos e tantos outros. (TONET, 2012, p. 31).

Sob este aspecto transformar, deveria ser, por conseguinte em meu entendimento, conduzir a formação em direção a superação estrutural da sociedade a partir de uma concepção pedagógica e dialética (histórico-critica) de educação. Inovadora, portanto, é a pedagogia que, para Saviani (2011, p. 25), “coloca a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade”. Isso nos leva a entender a atual crise pelo qual passa a educação no sistema capitalista, compreendida por muitos segmentos como impossibilitada de romper com as mudanças estruturais, limitando-se ao papel de agente de reordenação conjuntural, esgota-se em si mesma e em seus objetivos imediatistas, assumindo claramente uma face alienante e reformista, reflexo direto da própria crise estrutural do capital e ao mesmo tempo, se apresenta por vezes, com discursos uníssonos, como uma das grandes redentoras para a superação desta crise, por intermédio de proposições pedagógicas inovadoras tão consumíveis, quanto suas soluções cada vez mais afinadas como os propósitos mercantilistas.

A educação, portanto, historicamente sempre cumpriu um papel crucial para manutenção estrutural em qualquer sistema econômico-social, conforme demonstrado ao longo das seções anteriores deste estudo, e no atual estágio de desenvolvimento do modelo capitalista a educação cumpre este papel, principalmente, através de gestões governamentais de, políticas públicas e ações institucionais que avançam de maneira significativa em proposições educacionais impregnadas de princípios e pressupostos teóricos neoliberais e pós-modernos que, transformados em modelos pedagógicos, legislações educacionais meritrocráticas e mercantilistas, avançam de forma indiscriminada e categórica no seio escolar.

Nesse aspecto a educação compreendida sob o ponto de vista de um instrumento ideológico que compõe a superestrutura da sociedade capitalista, reproduz seus interesses de classe e cumpre seu papel de reprodução de uma cultura perversa, que seleciona, discrimina, individualiza e promove a desumanização e coisificação do saber, ao se prestar a produzir e reproduzir conhecimentos abstratos, alienados e alienantes, objetivando o processo pedagógico e imediatizando o saber em especial na escola pública. Mészaros apresenta de forma categórica esse papel alienante da educação no sistema capitalista, para ele:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.” (MÉSZAROS, 2005, p. 35)

Apesar de compreender claramente os objetivos e características que a educação assume dentro do contexto social capitalista, também se identifica um papel fundamental na superação dessa mesma lógica, ora, se por meio dela se reproduzem modelos alienante e mercantilistas, dialeticamente também se apresentam elementos que instrumentalizam as contradições presentes no interior desses processos de alienação e por conseguinte materializam os limites e possibilidades de rupturas que se somam ao conjunto da totalidade dos contextos sociais no sentido do enfrentamento dos condicionantes estruturais da sociedade capitalista.

Obviamente que a educação por si só não mudará as estruturas do atual sistema, mas suas contribuições na construção de uma consciência de classe são imperiosas. Saviani (2011, p.10) sinaliza que “as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas”, ou ainda como afirma Freire

> [...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (FREIRE, 2000, p. 31)

Dessa forma a busca por um modelo de educação que contemple as várias dimensões do ser humano e contribua na superação de modelos pragmáticos, mercantilistas e alienantes, que problematize seus condicionantes políticos e econômicos, foi sem sombra de dúvidas a grande luta travada no meio educacional, em especial ao longo do século passado e que se agudiza nos dias de hoje, e proposições críticas que abordam essa relação entre trabalho e educação de forma qualificada é primordial para fortalecer a luta por mudanças significativas no sistema educacional público brasileiro, em especial no Estado do Pará.

5. CONCLUSÃO

Como se constatou ao longo deste estudo, cada uma das Seções tratou de analisar e responder a objetivos específicos, articulados respectivamente às suas questões norteadoras. O conjunto dessas analises foram decisivas para elucidar o objetivo maior desta dissertação, ou seja, compreender os impactos do Ensino Médio Integral no currículo da disciplina Educação Física e na organização do seu trabalho pedagógico na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo.

Desta forma a primeira questão levantada por este estudo diz respeito a identificar as configurações que o currículo da disciplina Educação Física assumiu no contexto do ensino médio integral adotado na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo. Sobre esta indagação, foram constatados elementos que apontam para um avanço significativo nas configurações curriculares da referida disciplina, por meio da análise de seus Planos de Curso

Em grande parte, estas transformações foram decorrentes da necessidade do PCDEF-ETA em estabelecer estreita relação que com o Projeto Político e Pedagógico da Escola frente as demandas do Ensino Médio Integral. As proposições temáticas direcionadas a abordar o debate sobre mundo do trabalho – *"educação e Trabalho*", lazer – "*o corpo e a Ludicidade*", e qualidade de vida – "*consciência corporal e consumo corporal*", "*esporte adaptado e integração social*", são exemplos concretos extraídos do PCDEF-ETA, que denotam a opção do seu currículo formal em construir novas relações de ordem epistemológicas e metodológica (com as teorias críticas da Educação Física) e, de conteúdos curriculares e recursos de ensino (com as teorias críticas da educação presentes no PPP-ETA) para criar possibilidades referenciadas da prática pedagógica da disciplina de modo a transcender abordagens associadas à práticas motoras mecanicistas, funcionalistas, pautadas em escalas de progressões pedagógicas que valorizam apenas a eficácia e eficiência dos gestos motores, que impregnadas pelo estereótipo da aptidão física ou da preparação desportiva.

Contudo, no que diz respeito aos procedimentos de avaliação do processo ensino aprendizagem, não se constatou tais avanços significativos, seu currículo reproduz os procedimentos do PPP-ETA, sem, contudo, refletir criticamente sobre o

modelo de avaliação que adota ou sobre as implicações deste na relação pedagógica de professores e alunos.

Não se encontra, portanto no PCDEF-ETA, a avaliação dimensionada sob a ótica de representar um modelo teórico de mundo e de educação, e referendada por meio da prática pedagógica. Essa constatação se apresenta como uma das contradições identificadas no documento, e que somente uma investida mais detalhada no dia-a-dia da disciplina permitiria identificar com mais clareza qual a real conotação dada a este importante componente curricular, capaz de identificar se estes educadores possuem clareza epistemológica e/ou paradigmática dos processos avaliativos utilizados. Porém, como já afirmado anteriormente, não dispus de tempo e de condições concretas e conjunturais para fazer tal acompanhamento, ficando esta relação limitada a análise das proposições teóricas do currículo formal.

A segunda questão que norteou esta pesquisa foi delimitada em identificar como se estrutura a organização do trabalho pedagógico dos professores da disciplina educação física em razão das demandas do ensino médio integral. O aumento da carga horaria da disciplina, ampliada de duas horas/aula do Ensino Médio regular, para as três para horas/aula no Ensino Médio Integral, distribuídas de forma não simultânea, mas alternada em dias e turnos distintos (manhã e tarde), além da utilização obrigatória de uma dessas aulas para o desenvolvimentos de oficinas e/ou projetos de livre iniciativa da disciplina (mas em consonância aos princípios pedagógicos do PPP-ETA) de certa forma pressionou os professores a reorganizarem o trabalho pedagógico da disciplina para assim buscar atender as novas demandas que essa proposta exigia.

Esta reorganização do trabalho pedagógico frente as demandas do EMI, exigiu uma aproximação dos conhecimentos da Disciplina Educação Física como as demais áreas de conhecimento de modo a buscar se inserir no processo interdisciplinar que caracteriza essa proposta de ensino, e que considera os processos sócio comunicativos como prática intencional e permanente.

Destaco ainda o olhar atento a esta etapa da vida dos alunos, materializado através das temáticas presentes no PCDEF-ETA, que mostram como os professores da referida Disciplina estruturaram sua compreensão acerca dos conhecimentos que

deveriam ser trabalhados pela disciplina e o modo como delimitaram os conteúdos e a forma de abordagem planejadas. Esta forma de orientar a Organização do Trabalho pedagógico e dos conteúdos da disciplina Educação Física no Ensino Médio Integral, de modo a buscar refletir todas as expectativas que os alunos deste ciclo têm sobre sua formação, seu futuro profissional e suas aspirações pessoais, se revelam no PCDEF-ETA por meio das estratégias de ensino que materializam e problematizam temáticas relevantes a este segmento jovem. Atividades voltadas à utilização de diferentes linguagens, como é o caso dos jogos teatrais (expressão corporal), e de estimulo a produção e execução de projetos que enfatizem aspectos *"culturais, econômicos, sociais políticos e sexuais, de lazer, cidadania e outros",* possibilitam aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/conteúdos imprescindíveis para se estabelecer os avanços na forma como organizam o trabalho pedagógico da disciplina nesta perspectiva de ensino.

A terceira e última objetivação deste estudo tratou de analisar a avaliação feitas pelos docentes da disciplina educação física em relação as mudanças que a disciplina e o seu currículo sofreram em decorrência do ensino médio integral.

As entrevistas feitas aos docentes da disciplina Educação Física responsáveis pela organização e execução do Trabalho Pedagógico da referida disciplina no Ensino Médio Integral, foram de grande importância para desvelar por meio de seus depoimentos não só as contradições entre as proposições teóricas do currículo presentes no Plano de Curso da Disciplina em questão como também mediadoras da relação entre o processo de precarização a que estão submetidos estes profissionais com os limites e possibilidades de suas intervenções pedagógicas.

O ponto mais convergente das falas de ambos os professores, diz respeito a concordância que estes têm com a ampliação do tempo escolar como elemento propulsor das mudanças ocorridas, favorecendo o desenvolvimento e maior diversificação das atividades, e proporcionando maior integração dos alunos por meio da continuidade que o EMI possibilita. Este Aumento de demanda constatado pode ser inclusive identificado pela necessidade da disciplina em absorver mais um professor para a escola (Professor B, no caso). A contradição, neste caso, fica por conta da utilização deste aumento do tempo escolar voltado em sua maioria a incentivar e promover a participação em atividades desportivas direcionadas ao

treinamento desportivo (TD), desvelam o teor de suas preferencias no trato do conhecimento das práticas Esportivizadas, em detrimento ao fomento de projetos outros de natureza mais inclusiva e/ou participativa.

As mudanças e transformações ocorridas no currículo da disciplina Educação Física, também repercutiram diretamente no fazer pedagógicos dos professores que nela atuam. Estas proposições, formalmente presentes no Plano de Curso da referida disciplina, são construções e resultado das mediações que envolveram sua elaboração, pois nele estão contidas suas visões de Homem, de Mundo e Sociedade, e evidentemente as concepções de Educação Física que defendem.

Essas mediações, por vezes contraditórias, revelam consigo as diversas tensões existentes no interior da própria escola, tensões estas oriundas das diferentes experiências de formação dos sujeitos envolvidos que imprimem variadas formas de compreensão ou mesmo disputas de espaço político (direção, corpo técnico, professores das diversas disciplinas), pelos variados níveis de comprometimento com o PPP-ETA (desde a participação efetiva em sua proposição, elaboração e acompanhamento), ou ainda, por esbarrar na negligencia dos Órgãos Gestores como a SEDUC-PA (pela forma burocrática e caótica com a qual se relaciona com a Instituição de Ensino pesquisada e respectivamente com a disciplina em questão).

O Diálogo nem sempre harmonioso entre o PPP-ETA e o PCDEF-ETA é a representação concreta das contradições e mediações, citadas no parágrafo acima, resultantes dessas complexas tensões que interagem e se expressam dialeticamente nos espaços e fazeres pedagógicos da Escola em Regime de Tempo Integral pesquisada. Esse diálogo conflituoso (como todo processo educacional que se pretende critico deva ser), tem levado a importantes avanços citados no decorrer do estudo, dentre os quais podemos citar: Servir como referência para a própria Secretaria de Educação (SEDUC-PA) como subsidio teórico e experiência concreta para o embasamento da construção de seu Plano de Educação Integral para o Estado; pelo desafio assumido com a formação e qualificação de seu corpo docente em buscar preparar suas intervenções pedagógicas para as demandas do Regime da Educação de Tempo Integral; e especificamente no caso da Disciplina Educação Física como fator de estimulo a mudanças no fazer pedagógico dos professores que com ela atuam, desafiando-os a assumir o protagonismo de reorganizarem os conteúdos do

curriculares da referida disciplina frente as novas demandas exigida pelo Ensino Médio Integral.

O certo é que, as demandas qualitativas encontradas quando da organização do trabalho pedagógico da disciplina pesquisada, (e porque não estender, às demais disciplinas) no EMI, superam seus equívocos de ordem conceitual e conjuntural. Porém, mesmo com todos os indicativos positivos advindos com o Regime de Tempo Integral, os depoimentos colhidos nesta avaliação também convergem para a preocupação que têm sobre as garantias de continuidade ou não da oferta desta proposta de Educação na Escola Temístocles de Araújo num futuro muito próximo. Não apenas porque isso inevitavelmente mexe com suas vidas profissionais (retorno do professor a outro estabelecimento de ensino por conta de perda de carga horária, diminuição no número de projetos e modalidades esportivas ofertadas) e consequentemente financeiras, gerando situações de tensão e incertezas. Essas tensões causadas pelas especulações sobre um possível término dessa oferta do tempo integral na escola, segundo os depoimentos, têm de certo modo contribuído na maior articulação e compromisso de todo o corpo docente, no sentido não perder o direito de garantir sua continuidade na Escola.

A Escola pesquisada, através de seu projeto político-pedagógico e de sua teimosia imprescindível em resistir as tensões e pressões que lhe são impostas pelos órgãos gestores, pelas demandas da própria comunidade de seu entorno, por respostas imediatistas para seus complexos problemas sociais, que a curto prazo e de forma isolada, inevitavelmente não pode dar, vem se constituindo em um espaço privilegiado de produção e difusão de conhecimento e que necessita de mais estudos, como este, que contribuam para um olhar que busque a superação de suas contradições internas, que a fortaleça enquanto instituição de ensino pública e que torne cada dia mais legitima sua luta pela garantia da oferta desta proposta de ensino, pela autonomia verdadeira de seu Projeto Político Pedagógico e para o avanço e aprofundamento constantes da perspectiva de formação integral que este defende.

Neste contexto a Disciplina Educação Física, analisada ao longo deste estudo, mediado através dos pares dialéticos “objetivo e avaliação” e “Tempo Escolar e Educação Integral”, e do “Conteúdo” enquanto categorias empíricas reproduzem as contradições detectadas no próprio processo de implementação do EMI na escola

pesquisada. Suas proposições para o ensino em regime de tempo integral e as condições concretas de oferta que dispõem, lhes imputam limites das mais variadas formas. A realidade objetiva da disciplina pouco dialoga com as possibilidades apontadas pelo seu currículo, que ao avançar nas proposições teórico-metodológicas e de abordagem dos conteúdos, o que já denota o salto qualitativo e o esforço conjunto desses educadores em se reinventarem frente as novas demandas que assumiram, esbarra na negligencia dos órgãos públicos gestores, que dada a pouca importância que destinam a essa iniciativa, lhes impõem um caráter experimental e de espontaneidade.

As demandas que se apresentam ao currículo da disciplina Educação Física para o ensino médio na escola em regime de tempo integral, necessitam de esforços conjuntos e articulados entre o Governo Federal, Governo do Estado e Secretaria de Educação, Coordenação Pedagógica e Direção Escolar de modo a viabilizar as condições mínimas de natureza estrutural e conjuntural, através de melhorias urgentes na infraestrutura de trabalho, tornando menos insalubre o cotidiano das atividades desenvolvidas nos espaços pedagógicos da escola pesquisada, que permitam de maneira satisfatória o avanço qualitativo da prática pedagógica da referida disciplina, bem como a continuidade e funcionamento dessa proposta de educação. Portanto, é preciso concordar com as noções de currículo debatidos nas Seções anteriores deste estudo que o identifica e o entende como um projeto educativo planificado, situado num determinado tempo-espaço histórico cujas finalidades busquem superar a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar, e que somente terá sucesso na sua efetivação e resultado, caso parta de uma articulação e confluência de várias estruturas. Conforme ratifica Pacheco ao tratar desta relação

> [...] um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou social, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e de aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma Prática Pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existe interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20)

Para isso, é fundamental garantir a formação continuada dos professores da educação básica (não apenas do caso estudado), articulada por exemplo com a

Universidade do Estado do Pará (que tem produzido e acumulado avanços teóricos significativos na área da Educação e da Educação Física) a um processo de aproximação e co-responsabilidade por essa demanda de responder pela qualificação permanente do conjunto dos professores da educação básica, que permita por meio de ações pedagógicas ousadas, que articulem o tripé ensino-pesquisa-extensão, qualificar ainda mais as intervenções dos docentes envolvidos no EMI-ETA e diminua o abismo que separam os conhecimentos produzidos e acumulados pela pesquisa e extensão na formação inicial, da pratica social vivenciada nos campos de intervenção profissional e das experiências ricas e repletas de possibilidades transformadoras como as que se apresentou neste estudo.

A manutenção de iniciativas como a identificada na Escola Temístocles de Araújo, necessitam do compromisso da Federação por intermédio de projetos educacionais intersetoriais, de aportes financeiros condizentes com as necessidades detectadas, e de assessoria pedagógica, além de ações imediatas que ampliem e desburocratizem o acesso a programas como: o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE[38], o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB[39] e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE[40] (inclusive articulado a cooperativas de trabalhadores de agricultura familiar da própria região).

---

[38] O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. A partir de 2013, os valores repassados às escolas foram incrementados devido às mudanças implementadas na fórmula de cálculo desses valores. Na nova fórmula há o acréscimo de um valor fixo, para escolas que possuem Unidades Executoras Próprias, e um valor variável, calculado de acordo com número de alunos, localidade da escola e modalidade de ensino. O orçamento de 2014 foi de 2,5 bilhões e o previsto para 2015 2,9 bilhões. Mas com a mudança do cenário político e econômico do Brasil, e dos ajustes fiscais e do orçamento público destinado a Educação é muito provável que esses valores sofram significativos cortes nos orçamentos do biênio 2016 e 2017. Informações introdutória colhidas no sitio do referido programa: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>.

[39] Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Informações retiradas do sitio do programa: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>.

[40] O PNAE busca “contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. O valor repassado pela União por dia letivo, para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino, que na modalidade Educação Integral foi de R$ 0,50 por aluno”. Fonte: sitio do Programa: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>.

Até que esses compromissos e incentivos, sejam de fato assumidos pelos entes públicos mantenedores, a proposta pedagógica da Escola, assim como da disciplina Educação Física, se torna um conjunto de boas intencionalidades, de força de vontade e persistência dos atores sociais do processo, mas sem perspectivas concretas de alcançar em sua totalidade os objetivos a que se propõem. Porém, quando observadas do ponto de vista da articulação política entre trabalho e educação, passa a ser entendida como sua ferramenta de luta, uma vez que esses profissionais têm absoluta clareza das condições precarizadas e insalubres à que são submetidas suas práticas pedagógicas. Sua determinação e perseverança em superar essas adversidades, lhes confere um caráter diferenciado, ao manter seus compromissos com a disciplina de maneira incondicional na manutenção de suas atividades, na credibilidade que tem sobre suas convicções pedagógicas e no empenho e busca incansável para garantir a formação do caráter e elevar a auto-estima desses jovens por meio de suas intervenções na área das práticas corporais em especial as destinadas ao esporte e, ao mesmo tempo, usar sua realidade como forma de denúncia frente ao descaso dos órgãos gestores do Estado com a educação pública.

Cabe aqui, acima de qualquer crítica, parabenizar esses educadores, que se dedicam na formação educacional, do caráter e da personalidade de crianças e jovens por meio das práticas corporais, que já destinaram 20, 30 anos ou mais de suas vidas em ambientes insalubres, sob sol e chuva, remetidos a uma política educacional que não lhes garante acessibilidade ao próprio local de trabalho, que não incentiva sua formação continuada, com pouca valorização profissional, baixos salários, e que os condiciona a jornadas extras de trabalho de modo a atender as demandas e expectativas dos jovens que vivenciam junto com a referida disciplina uma nova experiência de ensino.

Abandonados a sua própria capacidade de responder a estas novas demandas, buscam por meio do compromisso que têm para com seus alunos (estes sim, os valorizam); com a proposta implementada pela Escola; e com a própria disciplina que ministram, enfrentar as limitações de ordem financeira, estrutural, de conjuntura, de formação, e de negligencia do poder público para superar as adversidades de seu tempo histórico. São, portanto, exemplos de trabalhadores e lutadores do povo, que fazem do ato de ensinar uma lição de vida e por isso merecem

não apenas nosso respeito, mas também, nossa admiração pela inspiração que proporcionam através da garra e dedicação com que encaram esses desafios.

Portanto, este estudo cumpre não apenas o caráter de apontar, como o fez, as reflexões acerca das novas demandas que se apresentam ao currículo da Disciplina Educação Física no Ensino Médio Integral, mas também o de assumir um compromisso de denunciar as condições precárias de sua oferta no seio da escola pública, que de sobremaneira lhe impõe duros limites e inviabilizam as possibilidades transformadoras que a referida proposta de ensino de pode oferecer à crianças e jovens e, também, aos professores que tem o privilégio de aceitar esse desafio, de construir a educação pública, gratuita, laica e de qualidade como um importante instrumento a ser disputado pelos trabalhadores em educação, sindicatos e demais setores da sociedade civil organizada[41].

[41] Cabe aqui uma ressalva sobre este estudo. O texto final desta dissertação foi defendido em 29/08/2016. Após a decretação do impeachment da Presidente Dilma Rousseff (PT) assume o poder, em 31/08/2016, o então vice-presidente Michel Temer (PMDB). Uma de suas ações foi editar, em 22/09/2016, a Medida Provisória nº 746/16 (MP 746), que promove um enxugamento das disciplinas obrigatórias, que atualmente são 13, propondo uma metodologia de ensino por módulos temáticos, escolhidos a critério do aluno segundo seus interesses profissionais. Se aprovada e transformada em Lei, modificará a LDB 9394/96. Dentre outras implicações esta MP 746, propõe alteração do Art. 36 da LDB, passando a adotar a seguinte redação. ”O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I linguagens; II matemática; III ciências da natureza; IV ciências humanas; e V formação técnica e profissional”. Esta modificação da estrutura e organização curricular da educação para o Ensino Médio (objeto de estudo desta dissertação) despreza o longo debate que girou em torno da aprovação do PNE 2014, e faz parte um pacote maior de medidas que claramente visam reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais. Toda reforma educacional se faz ouvindo os educadores, os estudantes, os pais, os especialistas, os centros de pesquisa, os sindicatos, os grêmios estudantis e a sociedade civil, fora disso é um atentado à democracia e aos princípios consolidados pela Constituição Federal de 1988.

REFERENCIAS

ABREU, Jayme, (1960). Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, p. 1-68.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011. 374 p.

_____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Coleção Educadores. Recife Pe. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). IN: Revista AU – Arquitetura e Urbanismo. Edição 178 - Janeiro/2009. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-1.aspx>. Acesso em 15 dez. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. – Estudo de caso. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p. 89-90.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministerio dos Esportes. Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. Institui o Programa Segundo Tempo. Diario Oficial da União. Brasilia, DF. nº 229, 25 nov. 2003; Seção 1 Página 19.

_____. Decreto Lei 6.253. Regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diario Oficial da União. Brasília, DF. 13 nov. 2007a.

_____. Decreto Lei 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação. Diario Oficial da União. Brasilia, DF. 24 abr. 2007b. Seção 1 Página 19.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 20 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diario Oficial da União. Brasilia, DF. 24 abr. 2007c. Seção 1 Página 19.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providencias. Diario Oficial da União, Brasilia, DF, nº 120-A, Edição Extra. 26 jun 2014a; Seção 1 Página 1/7.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília/DF. 2014b.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999. 701p

CARARO, Marlene F.; COELHO, Paula C. A; MOTA, Cristina N. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privado. Comunicações Piracicaba Ano 19 n. 2, p. 75-88, jul.-dez. 2012. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN eletrônico 2238-121X. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/ article/viewFile/1061/1090>. Acesso em: mar. /2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física, Esporte e Lazer - reflexões nada aleatórias. Campinas: Autores Associados, 2013.

CASTRO, A. L. de. Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. VI Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CFCH/ UFRJ, realizada no Rio de Janeiro, RJ, em 2004.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), Ago. 2010, vol.20, no.46, p.249-259. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CHAGAS, Marco Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direto a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernandéz, O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, Pablo A. A. (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 9ª ed., Petrópolis RJ, ed. Vozes 2001.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? / Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2007. 149f.. Acesso em: 11 de mar. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>.

FOUCAULT, Michel. Segurança, Território, População. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins fontes, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 4ª ed. Brasília – DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luís Carlos *de.* Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 11ª ed. Campinas: SP, Papirus, 2012.

_____. Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Luiz Carlos de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação & Sociedade, vol. 25, p. 133170 n. 86, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC. SEMTEC, 2004.

FRIZZO, Giovanni F. E. A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista. Pelotas: Ed. Universitária UFPel – RS, 2013.

GRAMCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. Cadernos do cárcere. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Cadernos do cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Leitores). 375p.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. Coleção educadores. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.

GIDDENS, Anthony (Org.). O Debate Global sobre a Terceira Via. São Paulo: UNESP, 2007.

HIPOLYTO, A.M. Processo de trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis,. Vozes, 1985. I88p. (Educação e tempo presente, 10).

KOSICK, K. A Dialética do Concreto. Capítulo 1. São Paulo, Paz e Terra, 7ª Ed. 2002 p.13-25.

KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo, Editora Ática, 1993.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte – Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente. / José Carlos Libâneo, 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção Questão da Nossa Época; v.2)

_____. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, Dermeval (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2008.

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2011.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p.

LUKÁCS, György Para uma ontologia do ser social, I. São Paulo: Boitempo, 2012.

LYOTARD. A Condição Pós-Moderna, 2ª ed., trad. de Bragança de Miranda, Gradiva, Lisboa, 1989.

MAKARENKO, Anton S. Poema Pedagógico, 3 vols. Ed. Brasiliense, 1983.

_____. Conferências sobre Educação Infantil. Ed. Moraes, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: MEC/SEF, 2007.

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, Secad, 2009c.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b.

_____. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: MEC, Secad, 2009c.

._____. Conselho Nacional De Educação/Câmara de Educação Básica (CEB/CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diario Oficial da União. Brasilia, DF. 24 jan. 2011.

_____. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br.br>. Acesso em 15 jan. 2016.

MELLO, Rosangela Aparecida. A necessidade Histórica da Educação Física na Escola: Os impasses Atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 204 p.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

_____ A teoria da alienação em Marx. 1930; tradução Isa Tavares – SP: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - SP, ed. Hucitec, 2004, 255 p.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direto a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Henrique. Planejamento Coletivo do Trabalho. Núcleo de Estudo em planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal. NEPECC/UFU. UBERLÂNDIA: MIMEO, 1996.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Revista Brasileira de Educação [on line], núm. 16, jan-abr., 2001, pp. 5-18. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disp. em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501602>. Acesso em: 11 de nov. 2015. ISSN 1413-2478

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, V. 25, N° 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PACHECO, J. Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. A. Políticas Curriculares - Referenciais Para Análise. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação: Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica. Belém - Pa, 2005. 85p. Disponivel em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/65.pdf> Acesso em 17 de set. 2015.

_____,. Secretaria Estadual de Educação: Memorando. 2012a. Belém - Pa. 5p.

_____,. Secretaria Estadual de Educação: Escola de Tempo Integral. 2012b. Belém - Pa. 5p.

_____, Secretaria Estadual de Educação: Minuta do Plano de Educação Integral da Educação Basica, 2015a. Belém - Pa. 35p.

_____, E.E.E.F.M. Temistrocles de Araujo: Plano de Curso da Disciplina Educação Física (PCDEF-ETA). Belém – Pa, 2014, 7p

_____, E.E.E.F.M. Temistrocles de Araujo: Projeto Politico Pedagógico (PPP-ETA). Atualizado. Belém – PA, 2015b. 42p.

PARO, Vitor. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEGORER, Valter. Educação Integral: Um Sonho Possível e de Realização Necessária. 1ª ed. - São Paulo: Textonovo, 2014.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. SP: Expressão Popular, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições sobre Educação de Adultos. Editora Cortez, 15ª edição, SP, 2007.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. Dicionário da Educação Profissional em Saúde: Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro – RJ, 2009. Acesso em: 15 fev. 2016. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html#topo>

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Didática e Prática de Ensino no contexto de formação de professores de Educação Física: a experiência da FEF/UFG. Goiânia, Mimeo, 2003.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. A educação em tempos de neoliberalismo. Tradução de Claudia. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, S. V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. “História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil”. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2011.

SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Coleção Caderno Temático – Organização do trabalho pedagógico – Curitiba: SEED – Pr., 2010. - 128 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. ver. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. [online]. Brasília, 2013, vol.94, n.238, p.701-720. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: Out./15.

SOARES, C. L. et al. Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí: Ijuí, 2000.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. Caic: solução ou problema? Brasília: Instituto de Pesquisa econômica e Aplicada, 1995.

SOUZA, M.S. Esporte Escolar: Possibilidade Superadora no Plano da Cultura Corporal. São Paulo, Ícone, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio. 5ª ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Acesso em: 15 dez. 2015. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>.

_____. Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TONET, Ivo. Educação contra o capital. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012 – 2ªed. rev. 93 p.

_____. Método científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136p.

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VALENTE, Silza M. P. Parâmetros curriculares nacionais e avaliação nas perspectivas do Estado e da escola. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: 2002.

VARJAL, Elizabeth. Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade. Recife: MIMEO, 1990.

VASCONCELOS, Rosylane Doris. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. (Tese de doutorado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. 278 f.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). A Prática Pedagógica do Professor de Didática. Campinas: Papirus, 1989.

_____, (Org.). Projeto Político Pedagógico da Escola. Campinas: Papirus, 2001.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia. Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932). Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/306PaulaPerinVICentini_e_RitaCassiaGallego.pdf>. Acesso em 15 dez. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: OFICIO PESQUISA EXPLORATÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTORIA

Ofício sn / 2016. Belém, 29 de janeiro de 2016.

Do: Dérick H. Paranhos de Carvalho - Professor da Secretaria Estadual de Educação / Mestrando em Educação PPGED/UFPA.

À: Coordenação do Ensino Médio Integral (EMI) da *E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo*.

Assunto: Coleta de informações, via copias documentais, sobre o processo de implementação do Ensino Médio Integral ocorrido nesta Escola no Período de 2013 a 2014.

Prezada Coordenadora,

É com muito orgulho e satisfação que me reporto novamente a vossa senhoria e a esta Escola para esta segunda visita técnica, com vistas a efetuar levantamento de dados documentais, em virtude da realização da Pesquisa de dissertação de Mestrado Acadêmico com o título: **A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO,** a qual possui como objetivo geral: *Compreender os impactos do ensino médio integral na disciplina educação física e no seu ensino, na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo,* e está sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rocha do Rego.

Tal pesquisa previu a coleta de dados documentais para futuras analises, e com base em contato prévio efetuado durante a primeira visita técnica a esta escola, venho mui respeitosamente solicitar cópia dos documentos oficiais abaixo listados de modo a colaborar na produção do conhecimento sobre a referida temática:

1- ***Projeto para implementação do EMI desta Unidade de Ensino apresentado e aprovado pela SEDUC.***

2- Plano de Ensino dos Professores da Disciplina Educação Física nos anos de 2012 e 2014 voltados ao EMI.

3- Projetos desenvolvidos pela disciplina educação física em razão das demandas do ensino médio integral.

4- Documentos que julgue pertinentes a temática.

Na oportunidade, reiteramos a importância dessas informações para o desenvolvimento desta pesquisa, além de nos comprometermos em garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na elaboração destes documentos, e caso seja do interesse destes, garantir os créditos a seus respectivos elaboradores.

Na certeza de obtemos retorno favorável a esta solicitação, desde já agradecemos e desejamos votos de estima e apreço.

Atenciosamente,

_____

Dérick H. Paranhos de Carvalho
Professor Efetivo AD-4 da Secretaria Estadual de Educação
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal do Pará – PPGED/UFPA

_____

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
Orientador

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES DO EMI)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTORIA

1) PARA IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (COMPREENSÃO DA HISTORICIDADE DOS ENTREVISTADOS)

a. Formação inicial (em anos):
b. Tempo de serviço (em anos):
c. Formações continuadas (inclusive cursos livres):
d. Experiência nesta escola:
e. Séries de atuação:
f. Carga horária:

2) SOBRE A VISÃO DOS ENTREVISTADOS A CERCA DA PROPOSTA DE E.I.

1. Como você avalia a proposta de Educação Integral implementada nesta escola?
2. Estabelecendo uma comparação entre o período integral e o parcial, quais os pontos positivos e negativos da ampliação da jornada escolar?
3. A proposta de Educação Integral implementada nesta escola trouxe maiores demandas a disciplina? Caso afirmativo, Quais?
4. Foi feito algum tipo de consulta com os profs. da disciplina EF sobre a mudança para o regime de tempo integral? (Caso negativo) - Se você fosse consultado sobre a referida proposta que sugestões daria?

3) SOBRE AS MUDANÇAS PERCEBIDAS NA OTP DA DISCIPLINA E.F.

1. A proposta de Educação Integral e de ampliação do tempo escolar resultou em mudanças na escolha, seleção ou mesmo a forma como os conteúdos da disciplina educação física são trabalhados? Quais? Exemplificar.

2. Como é utilizado a ampliação do tempo escolar pela Disciplina de EF?

3. Na sua opinião, quais as principais contribuições que proposta de Educação Integral em regime de integral trouxeram para a disciplina educação física ?

4. Existe alguma informação que você considera importante, mas que não foi abordada na entrevista?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TITULO DA PESQUISA: A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL TEMÍSTOCLES DE ARAÚJO.

Caro (a) Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por mim pesquisador Dérick Herculano Paranhos de Carvalho, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Pará (PPGED / UFPA), tendo como orientador o Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. A pesquisa tem por objetivo "compreender os impactos do ensino médio integral no currículo da disciplina educação física e na organização do seu trabalho pedagógico, na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo". Para tal, precisamos obter essas informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcaremos um encontro especifico para apresentar e discutir o que foi relatado através de um processo chamado validação da entrevista. É de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na Transcrição. Asseguramos ao senhor que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos letras para fazer referência aos entrevistados, e assim preservar a identidade.

Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

_____

Pesquisador
Dérick Herculano Paranhos de Carvalho
Matricula nº: 201405770008.
profderickcarvalho@gmail.com
Telefone: (91) 981959369

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para a realização da mesma.
Belém: __/__/__.

_____

Assinatura

APÊNDICE D - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Caro Professor:

Agradeço pela entrevista realizada no dia XX/XX/XXXX, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado que visa compreender os impactos do ensino médio integral no currículo da disciplina educação física e na organização do seu trabalho pedagógico, na E.E.E.F.M. Temístocles de Araújo, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Pará – PPGED / UFPA), venho mais uma vez solicitar sua colaboração.

Estou lhe entregando, as transcrições da sua entrevista e, solicito que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da entrevista, é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição, visto que será esta a versão a ser utilizada na pesquisa.

2. No momento de validação da entrevista, será entregue a você a transcrição, na integra, de sua entrevista. Você terá prazo de uma semana para fazer as devidas correções caso ache pertinente. Passado esse período, você terá que devolver o material rubricado ao pé de cada página e, na última página, informar local, datar e assinar.

3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, solicitamos agilidade para a efetivação das considerações e devolução do material.

Desde já, agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Dérick Herculano Paranhos de Carvalho

ANEXOS

ANEXO A – MEMORANDO AOS DIRETORES DE ESCOLAS. SEDUC – PA.

GOVERNO DO ESTADO DO PARA
SECRETARIA ESPECIAL DE PROMOÇÃO SOCIAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
DIRETORIA DE ENSINO MEDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Sr. Diretores

Com o objetivo de regulamentar as ações voltadas para a implantação da Escola de Tempo Integral, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96 que determina como princípio e fim da educação nacional o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 2º), compreendermos que tal determinação reitera o princípio do direito à educação integral disposto na Carta Constitucional de 1988[1]. Além disso, a LDB prevê, "a critério dos estabelecimentos de ensino" , a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º), silenciando em relação aos outros níveis de ensino da educação básica.

Vale ressaltar ainda que as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação destaca para a Educação Básica da educação nacional têm por alicerce jurídico o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" , instituído pelo Decreto nº 6.094[2], de 24 de abril de 2007, o qual tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal,

[1] Em acordo com a Constituição Federal de 1988 (art. 18), todos os entes integrantes da organização político administrativa do País são autônomos entre si, motivo pelo qual a União não pode ordenar que as instâncias subnacionais implantem o regime de tempo integral nas suas escolas, a não ser que esta possível determinação seja acompanhada da devida destinação de recursos àquelas instâncias que comprovarem não apresentar condições de financiar esta política educacional.

[2] O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação consiste em, a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal, estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).Nesta perspectiva, "a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)" (art. 3º, do Decreto 6.094/2007).

Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Outro documento que orienta as ações de implantação da Escola de Tempo Integral no Estado do Pará é a Lei Nº 7.441 de 02 de julho de 2010 publicado no DOE nº 31.700 de 02/07/2010, que aprova o Plano Estadual de Educação para os próximos dez anos, que apresenta as seguintes Diretrizes para a Educação Básica do Estado do Pará:

a) Ensino Fundamental : Implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, em especial, àqueles que se encontram em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras;

b) Ensino Médio/Profissional: Implantar contra-turno nas escolas de ensino médio regular, bem como a Reorientação do currículo do Ensino Médio visando ao enfrentamento da histórica dualidade da educação brasileira .

Portanto, com base legal em tais documentos, apresentamos a fundamentação legal para implantação da Educação integral na Educação Básica no Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação.

Compreensão da Educação Integral: A Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

As **razões** para a implantação são as seguintes:

Educacionais

a) Contribuição para a elevação da qualidade de ensino, implicando na melhoria do rendimento escolar;

b) Possibilidade de intervenção mais eficaz ao aluno com dificuldade de aprendizagem além de minimizar o quadro de fracasso escolar;

c) Ampliação do conhecimento do educando, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares.

d) Possibilidade de Desenvolvimento de habilidades artísticas e desportivas por meio das atividades de arte e desporto integradas ao projeto pedagógico da escola;

Sociais

a) A contribuição à prevenção de situações de vulnerabilidade social que colocam a juventude em situação de risco;

b) Afirmação da escola enquanto espaço de cultura geral, de convivência social, de acesso ao conhecimento e informação para todos os sujeitos;

c) A efetivação de um modelo de escola transformadora e comprometida com a formação global dos estudantes;

d) Fortalecimento da relação estado e da família para uma educação com qualidade nas escolas.

Forma da oferta: O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de 10 escolas da rede pública estadual, com gradativa expansão no âmbito da Rede Pública do Estado. A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas. A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico da Educação Básica e Profissional e Oficinas Curriculares direcionadas para:

I - orientação de estudos;
II - atividades Artísticas e Culturais;
III - atividades Desportivas;
IV - atividades de Integração Social;
V - atividades de Enriquecimento Curricular.

As atividades nos turnos serão desenvolvidas com integração dos momentos propedêuticos, isto destinado à realização das disciplinas, com as Oficinas Curriculares.

Critérios de Escolha

Considerando que a escola paraense funciona em três turnos, com média de trabalho efetivo em sala de aula de cinco horas, tal tempo é insuficiente para oferta de conhecimentos consistentes e capazes de responder as expectativas do contexto atual, o que deixa profundas lacunas na proposta de formação integral dos estudantes.

Assim, há necessidade de estender a permanência dos estudantes nos espaços escolares, com adequações no currículo com a finalidade de elevar as perspectivas de formação integral, considerando a necessidade de fortalecer o desenvolvimento das relações humanas, elevar o nível de apreensão do conhecimento científico, tornando possível vislumbrar maiores perspectivas de sucesso na escolarização.

Diante de tal realidade, cabe refletir sobre a transposição do modelo de operacionalidade e funcionamento das unidades escolares do Estado do Pará, em que a fragmentação dos horários de funcionamento por turno, inviabiliza a efetivação de um processo educacional consistente e

capaz de responder as expectativas descritas no contexto da contemporaneidade.

Compreende-se que o reduzido tempo de permanência do estudante na escola pública não condiz com as perspectivas de sucesso escolar e na vida, em função dos parcos conhecimentos que ele obtém, o que levam a travar uma competição em nível desigual com outros sujeitos, que detém de recursos econômicos suficientes para investir na educação.

Esse quadro tem resultado na formação de uma geração de jovens e adultos oriundos das classes populares, com reduzidas perspectivas de produção de uma vida digna, de acesso ao trabalho, e de exercício pleno da cidadania.

A redução de tal contexto pode ser viabilizado mediante um processo educacional consistente, com articulação dos conhecimentos destinados a formação integral, com qualidade, e para tanto, projeta-se a possibilidade de garantir o ensino em tempo integral, oportunizando maior tempo de convivência do estudante na escola, maior envolvimento com o conhecimento, e consequentemente maiores perspectivas de aprendizagem.

Por outro lado, é fundamental refletir na escola de tempo integral, sob a ótica social, em especial, no momento histórico em que as condições econômicas das classes populares atendidas pela escola pública, apresentam níveis de complexidade significativa, em que a desagregação familiar, trabalho infantil, condições precárias de sobrevivência, relações de trabalho adversas, interferem na frequência dos estudantes na escola.

Para minimizar tal quadro, sugere-se a experimentação da escola de tempo integral em bairros periféricos da cidade de Belém, abrangendo um total de dez escolas, em especial, aqueles que apresentam níveis mais acentuados de vulnerabilidade social, representados pelos bairros da Terra Firme, Guamá, Tapanã, Jurunas, Icoaraci e na área central, justificado pela ociosidade de salas de aula.

A experiência piloto de implantação da escola de tempo integral abrangerá os anos finais do ensino fundamental e a primeira do ensino médio, justificado ser esse momento da meninice e adolescência em que esses sujeitos estão mais vulneráveis ao envolvimento em situações que podem levar a exposição de quadros de vulnerabilidade social.

A implantação da escola de tempo integral proporcionaria a experimentação da jornada de trabalho na rede estadual de ensino, com a concentração da carga horária dos professores preferencialmente em uma única escola, tornando possível a vinculação desse profissional com a instituição escolar, maior comprometimento e envolvimento com projetos e ações educativas realizadas nesse espaço.

Os reflexos dessa ação, pode no futuro se estender a todo o Estado do Pará, com as devidas adequações, com o intuito de elevar a qualidade do ensino e consequentemente a melhoria da aprendizagem dos estudantes, possibilitando ao sistema público paraense responder as demandas sociais e econômicas que se projetam para a década seguinte.

Critérios para seleção dos Professores: Caberá a escola definir os docentes que serão lotados nas turmas de Educação Integral, respeitando-se as orientações previstas na Portaria de Lotação da SEDUC.

Remanejamento de professores: Tal remanejamento dependerá das turmas oriundas do processo de matrícula,bem como da manifestação própria do professor em não querer participar do projeto da Escola de Tempo Integral.

Política de Divulgação : A implantação e indicação das escolas está em fase de plena divulgação pelos meios de comunicação do Governo do Estado e dos demais meios de comunicação.

Implantação da Jornada: será de acordo com o PCCR atingindo todos os servidores da educação do estado, seja na oferta regular, seja na educação integral.

Mudança de Regime de Trabalho 150h para 200h (Direção, Técnicos) - Estamos consultando o CRH sobre tal possibilidade.

Quadro de Pessoal – A escola deve encaminhar para a SAEN o seu quadro de necessidades de pessoal técnico e administrativo para as ações da escola. Em reunião com os gestores das USES e Diretores das escolas já foi inclusive solicitado.

Equipamentos e Mobiliários - A escola deve encaminhar para a SAEN o seu quadro de necessidades de pessoal técnico e administrativo para as ações da escola. Em reunião com os gestores das USES e Diretores das escolas já foi inclusive solicitado.

ANEXO B – DOCUMENTO SEDUC – PA. EDUCAÇÃO INTEGRAL

GOVERNO DO ESTADO DO PARA
SECRETARIA DE ESTADO DE PROMOÇÃO SOCIAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO MEDIO E PROFISSIONALIZANTE

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

BELEM
2012

APRESENTAÇÃO

O presente projeto tem por finalidade apontar referenciais destinados a subsidiar os estudos na rede pública estadual visando a implantação do ensino em tempo integral, tornando possível fortalecer o tempo de permanência efetiva do aluno na escola, visando ampliar as perspectivas de aprendizagem e sucesso no percurso de escolarização.

A escola de tempo integral é o desdobramento da política nacional da educação básica, prevista no Plano Nacional de Educação, voltada a busca da melhoria da qualidade do ensino público.

No Estado do Pará, a rede pública estadual compreende um quadro aproximado de 1235 escolas, organizadas na área metropolitana e nos municipios, destinadas a atender o direito subjetivo da população previsto na Constituição Federal de 1988.

A implantação da escola de tempo integral é um processo que necessita ser experienciado paulatinamente, visto que demanda mudanças significativas na infraestrutura e organização curricular das unidades escolares, de modo que as ideias sistematizadas nesse documento são preliminares e necessitam ser discutidas nas esferas da logística, ensino e gestão da SEDUC.

2. JUSTIFICATIVA

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea demarcada pela valorização do conhecimento como via de acesso ao exercício da cidadania e participação do sujeito nos processos de produção, repercutem de forma significativa na função social da escola, tida como o espaço institucionalizado para a promoção da educação formal.

O momento histórico contemporâneo, exige do ser humano maior aporte de apreensão do

conhecimento para a solução de problemas cada vez mais complexos, o que desafia a escola a se estruturar cada vez melhor para responder as demandas da sociedade. Assim, há necessidade de ampliar o tempo e a permanência do estudante nos espaços de aprendizagem, visando agregar em sua formação, subsídios destinados à formação integral.

Considerando que a escola paraense funciona em três turnos, com média de trabalho efetivo em sala de aula de cinco horas, tal tempo é insuficiente para oferta de conhecimentos consistentes e capazes de responder as expectativas do contexto atual, o que deixa profundas lacunas na proposta de formação integral dos estudantes.

Assim, há necessidade de estender a permanência dos estudantes nos espaços escolares, com adequações no currículo com a finalidade de elevar as perspectivas de formação integral, considerando a necessidade de fortalecer o desenvolvimento das relações humanas, elevar o nível de apreensão do conhecimento científico, tornando possível vislumbrar maiores perspectivas de sucesso na escolarização.

Diante de tal realidade, cabe refletir sobre a transposição do modelo de operacionalidade e funcionamento das unidades escolares do Estado do Pará, em que a fragmentação dos horários de funcionamento por turno, inviabiliza a efetivação de um processo educacional consistente e capaz de responder as expectativas descritas no contexto da contemporaneidade.

Compreende-se que o reduzido tempo de permanência do estudante na escola pública não condiz com as perspectivas de sucesso escolar e na vida, em função dos parcos conhecimentos que ele obtém, o que levam a travar uma competição em nível desigual com outros sujeitos, que detém de recursos econômicos suficientes para investir na educação.

Esse quadro tem resultado na formação de uma geração de jovens e adultos oriundos das classes populares, com reduzidas perspectivas de produção de uma vida digna, de acesso ao trabalho, e de exercício pleno da cidadania.

A redução de tal contexto pode ser viabilizado mediante um processo educacional consistente, com articulação dos conhecimentos destinados a formação integral, com qualidade, e para tanto, projeta-se a possibilidade de garantir o ensino em tempo integral, oportunizando maior tempo de convivência do estudante na escola, maior envolvimento com o conhecimento, e consequentemente maiores perspectivas de aprendizagem.

Por outro lado, é fundamental refletir na escola de tempo integral, sob a ótica social, em especial, no momento histórico em que as condições econômicas das classes populares atendidas pela escola pública, apresentam níveis de complexidade significativa, em que a

desagregação familiar, trabalho infantil, condições precárias de sobrevivência, relações de trabalho adversas, interferem na frequência dos estudantes na escola.

Para minimizar tal quadro, sugere-se a experimentação da escola de tempo integral em bairros periféricos da cidade de Belém, abrangendo um total de dez escolas, em especial, aqueles que apresentam níveis mais acentuados de vulnerabilidade social, representados pelos bairros da Terra Firme, Guamá, Tapanã, Jurunas, Icoaraci e na área central, justificado pela ociosidade de salas de aula.

A experiência piloto de implantação da escola de tempo integral abrangerá os anos finais do ensino fundamental e a primeira do ensino médio, justificado ser esse momento da meninice e adolescência em que esses sujeitos estão mais vulneráveis ao envolvimento em situações que podem levar a exposição de quadros de vulnerabilidade social.

A implantação da escola de tempo integral proporcionaria a experimentação da jornada de trabalho na rede estadual de ensino, com a concentração da carga horária dos professores preferencialmente em uma única escola, tornando possível a vinculação desse profissional com a instituição escolar, maior comprometimento e envolvimento com projetos e ações educativas realizadas nesse espaço.

Os reflexos dessa ação, pode no futuro se estender a todo o Estado do Pará, com as devidas adequações, com o intuito de elevar a qualidade do ensino e consequentemente a melhoria da aprendizagem dos estudantes, possibilitando ao sistema público paraense responder as demandas sociais e econômicas que se projetam para a década seguinte.

3. OPERACIONALIDADE

A operacionalização da escola de tempo integral na área metropolitana da cidade de Belém, abrange um total de dez escolas, elegendo-se como critério primário, bairros que apresentam níveis acentuados de vulnerabilidade social, letalidade infanto-juvenil, baixo IDEB, representados pelos bairros do Guamá, Benguí, CDP, Jurunas, Aguas Lindas, Marituba, e Reduto, este último justificado pela ociosidade de salas de aula.

Intenciona-se também com esta ação, a melhoria das condições de trabalho dos professores, com a concentração da carga horária preferencialmente em uma única escola, tornando possível a vinculação desse profissional com a instituição escolar, maior comprometimento e envolvimento com projetos e ações educativas realizadas nesse espaço.

No âmbito administrativo a escola de tempo integral consta de um quadro funcional composto de Diretor, Vice-Diretor, Secretária, e quadro técnico multidisciplinar, com a presença

dos seguintes profissionais: assistente social, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, enfermeiro. O pessoal de apoio, compreende agentes de portaria, inspetores, agentes administrativos, serventes, vigias. O corpo docente com lotação em regime de jornada de trabalho, com cumprimento da carga horária unicamente na escola de tempo integral.

A organização curricular da escola de tempo integral é composta de atividades propedêuticas e oficinas curriculares a partir das 7:30 as 12:00; e 13:30 as 17:00 hrs, constando de sessões de estudo das disciplinas componentes da base nacional comum e atividades educativas complementares, desenvolvido em sala de aula ou demais espaços pedagógicos. Nesse contexto, o professor é o mediador do processo educativo, na regência de classe, no acompanhamento e orientação das atividades complementares realizadas nesses espaços.

A operacionalização da ação educativa no currículo compreende um trabalho integrado do momento propedêutico (aulas relativas ao currículo básico) complementadas com atividades de aplicação do conhecimento por meio de vivências nas oficinas curriculares, de tal modo que haja um continuum no processo de aprendizagem, numa ação integrada, que objetiva elevar o rendimento global do estudante. Assim, o professor das disciplinas atuará nos diferentes espaços pedagógicos desenvolvendo atividades complementares ligadas a sua área de conhecimento.

As Oficinas Curriculares, se inserem na ação educativa em espaços diferenciados, pátio, biblioteca, sala de leitura, salas ambiente, laboratório e outros, com o intuito contribuir no desenvolvimento integral do aluno, visando atender os seguintes objetivos: Atender às diferentes necessidades de aprendizagem; Promover o convívio da diversidade, desenvolvimento de atitudes, compromisso e responsabilidade com a escola e com a comunidade; Exercitar a cultura da paz, mediante o aprendizado do respeito mútuo, solidariedade, justiça, fraternidade e diálogo.

4. DA OFERTA

OFERTA DE TURMAS EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL - **Ensino Fundamental**

1. EEEFM RUY PARANATINGA BARATA

EF/9ANO	Nº de Turmas
1º ANO 02	02
2º ANO 03	03
3º ANO 05	05
4º ANO 05	05
5º ANO 05	05
Total	**20**

2. EEEFM CIDADE DE EMAÚS

EF/9ANO	Nº de Turmas
3º ANO	03
4º ANO	03
5º ANO	02
Total	**08**

3. EEEFM PROF. ANTONIA PAES

EF/9ANO	Nº de Turmas
1º ANO	02
2º Ano	02
Total	04

4. EEEF PROF. NORMA MORHY

EF/9ANO	Nº de Turmas
1º ANO	02
2º ANO	02
3º ANO	02
Total	06

5. EEEFM ENEIDA DE MORAES

EF/8 ANOS	Nº de Turmas
5ª SERIE	01
6ª SERIE	04
7ª SERIE	04
8ª SERIE	02
Total	11

6. EEFM BENJAMIN CONSTANT

EF/8 ANOS	Nº de Turmas
5ª SERIE	02
6ª SERIE	01
7ª SERIE	01
8ª SERIE	02
Total	06

Total Geral Ensino Fundamental: **06 Escolas**

55 turmas com média de 25 alunos cada

1.375 alunos atendidos

Ensino Médio

1 ENSINO MÉDIO

ESCOLAS	ANOS	Nº de Turmas	Nº de Alunos (média/turma)	Total de Alunos (média)
1. EEEFM AUGUSTO MEIRA – BELEM	1ª SERIE	12	35	420
2. EEEFM RAIMUNDO VERA CRUZ - ANANINDEUA	1ª SERIE	07	55	385
	1ª SERIE	07	40	280
3. EEEFM TEMISTOCLES ARAUJO – BELEM	1ª SERIE	03	40	120
4. EEEFM ENEIDA DE MORAES - ANANINDEUA				
	Total	**29**	**-**	**1205**

2. ENSINO PROFISSIONALIZANTE

1. EEEFM JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA - MARITUBA	Nº de Turmas	Nº de Alunos (média/turma)
Curso Técnico em Floresta	1	35
Curso Técnico em Agro- Indústria	1	35
Curso Técnico em Informática	1	35
Total	3	100

TOTAL GERAL ENSINO MEDIO: **ESCOLAS: 05**

ALUNOS: 1305