



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM PICUÍ-PB: A EXPERIÊNCIA
PARTICIPATIVA NO ÂMBITO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO**

**CAMPINA GRANDE - PB
2018**

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM PICUÍ-PB: A EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA NO ÂMBITO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383e Ferreira, Robson Rubenilson dos Santos.
Ensino médio em tempo integral em Picuí-PB [manuscrito] : experiência participativa no âmbito da Escola Estadual Professor Lordão / Robson Rubenilson dos Santos Ferreira. - 2018.
123 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa , Departamento de Comunicação Social - CCSA."
"Coorientação: Prof. Dr. Roberto Marden Lucena , Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa"
1. Ensino médio. 2. Educação em tempo integral. 3. Programa Ensino Médio Inovador. 4. Práxis educativo-coletiva.
I. Título

21. ed. CDD 373


ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

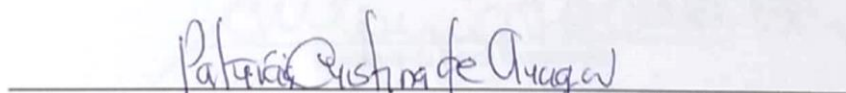
**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM PICUÍ-PB:
A EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA NO ÂMBITO DA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO**

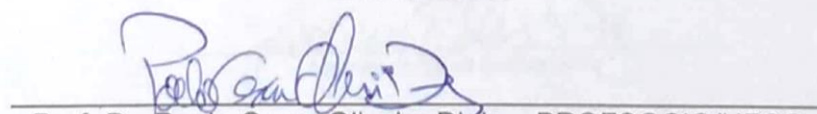
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Aprovada em: 18/12/2018.


Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB
Orientador


Profª Drª Patrícia Cristina Araujo – PPGFP/UEPB
Examinadora


Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz – PROFSOCIO/UFCC
Examinador

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, dedicação e colaboração de várias pessoas. Por este motivo reservo este espaço para expressar minha gratidão e agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta missão se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, pela condução de todo o processo.

Aos meus professores, amigos e orientadores: Antonio Roberto Faustino da Costa, Roberto Marden Lucena, Pedro Bergamo e José Cesar dos Santos, pela paciência e tempo dedicado durante as aulas, pesquisas, escritas, orientações e reescritas.

Aos professores da banca examinadora de qualificação e defesa: Patrícia Cristina Araujo, Roziane Marinho Ribeiro e Paulo Cesar Oliveira Diniz, pelas observações, críticas e sugestões.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, pela caminhada e incentivo.

Ao Secretário de Estado da Educação, o professor Aléssio Trindade, pela oportunidade em compartilhar a experiência como protagonista na história do Ensino Médio na Paraíba.

À professora Maria Medeiros, Gerente Regional de Educação e a todos da Secretaria de Estado da Educação, pelo incentivo e apoio durante a caminhada.

À minha colega Adelma Dantas, todos os professores, funcionários e alunos da Escola Professor Lordão, pela oportunidade em apresentar esta experiência como referência para a implantação do Ensino Médio em tempo integral na Paraíba.

Por último, agradeço a minha família, pela compreensão, paciência, incentivo e contribuições feitas a este trabalho, a quem faço esta dedicação: Rita, Raissa, Vinícius, Luzia e Nissa, Robervânia e Fabrício, Guga e Ana Paula, Gustavo e Maria.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Paraíba, cuja problematização contempla abordagens históricas e institucionais sobre a realidade de tal ensino estar voltado para uma formação propedêutica ou tecnicista. Sendo assim, a hipótese de trabalho incidiu no aspecto conjuntural de que a institucionalização do Ensino Médio Integral não induz suficiência de convencimento junto à própria educação, no sentido de implementá-la. Para tanto, foi necessário caracterizar o processo de implantação da Educação em Tempo Integral no Brasil, com recorte no Estado da Paraíba, analisando especificidades da experiência realizada na Escola Estadual Professor Lordão, no município de Picuí, bem como identificar os desafios docentes no âmbito das realidades vivenciadas na referida escola, com peculiar ênfase para determinada contribuição junto à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba acerca dos limites impostos à política de expansão da Educação em Tempo Integral (Ensino Médio, na Paraíba) e os caminhos alternativos oriundos da realidade escolar. Trata-se de um estudo no qual o método de pesquisa empregado foi a pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2008), valendo-se da condição profissional do pesquisador que se encontrava em uma situação inusitada, juntamente com outros participantes. Assim, houve utilização de registros disponíveis, a exemplo da observação direta do ambiente escolar, dos documentos educacionais, dos dados e indicadores oficiais disponíveis para analisar as mudanças educacionais vivenciadas na escola. Os resultados desvelam aspectos situacionais da implantação do Ensino Médio Integral, o que se vincula às contribuições para a política de expansão da Educação Integral na Paraíba e no Brasil. A pesquisa considera autores como Azevedo (2010), Luckesi (1994), Nascimento (2007), Saviani (2000; 2008) e Moura (2013), os quais discutem as mudanças no Ensino Médio brasileiro, além de estudos de Bergamo (2012), Costa; Bergamo; Lucena (2016) e Lucena (2015) para fundamentar e embasar a práxis educativo-coletiva com a qual se propõe um produzir educacional ético e científico para também servir como estratégia de enfrentamento da político-institucionalidade, à referência das mudanças alcançadas e das participações efetivadas pelos sujeitos da Escola objeto deste estudo.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integral. Programa Ensino Médio Inovador. Práxis Educativo-Coletiva. Político-Institucionalidade.

ABSTRACT

The present research has as its theme the implantation of the High School in Time Integral in Paraíba, whose problematization contemplates historical and on the reality of such education to be propedeutic or technical. Therefore, the working hypothesis focused on the that the institutionalization of Integral Secondary Education does not induce sufficiency of convincing with the education itself, in the sense of implementing it. Therefore, it was necessary to characterize the process of implementation of Time in Brazil, with a cut in the State of Paraíba, analyzing specificities of the experience carried out at the State School Professor Lordão municipality of Picuí, as well as to identify the teaching challenges within the realities experienced in this school, with particular emphasis on the State Secretariat of Education of Paraíba on the limits imposed on the policy of expansion of Integral Education (Teaching Middle, in Paraíba) and the alternative paths from the school reality. In this case, it was a study in which the research method employed was action research (BORTONI-RICARDO, 2008), using the professional status of the researcher who was in an unusual situation together with other participants. In this way, there was use of available records, such as the direct observation of the school environment, educational documents, official data and indicators available to analyze the educational changes experienced at school. The research considers authors such as Azevedo (2010), Luckesi (1994), Nascimento (2007), Saviani (2000; 2008) and Moura (2013), Coast; Bergamo; Lucena (2016) and Lucena (2015) to base and base the educational-collective praxis with which it proposes an ethical and scientific educational production to also serve as a strategy to confront political-institutionality, to the reference of the changes achieved and the actual participation by the subjects of the School object of this study.

Keywords: Integral Secondary Education. Innovative Higher Education Program. Educational-Collective Praxis. Political-Institutionality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Escola Estadual Professor Lordão.....	p. 54
FIGURA 2	- Graciliano Fontini Lordão.....	55
FIGURA 3	- Cerimônia do Prêmio Gestão Escolar em São Paulo – 2015	57
FIGURA 4	- Cerimônia do Prêmio Arte Cidadã em João Pessoa – 2013	58
FIGURA 5	- Defesa dos projetos de iniciação científica na Feira de Ciências do Curimataú, em Cuité-PB – 2015.....	59
FIGURA 6	- Matéria sobre a Feira de Ciências da Escola Professor Lordão – 2015.....	94
FIGURA 7	- Matéria sobre o componente curricular eletivo de Astronomia da Escola Estadual Professor Lordão – 2015....	95
FIGURA 8	- Alunos em aula de campo do Projeto Horta Escolar.....	96
FIGURA 9	- Alunos em aula do Projeto de Robótica.....	97
FIGURA 10	- Alunos do Projeto Jovem Cidadão selecionados no Programa Parlamento Jovem Brasileiro.....	98
FIGURA 11	- Aula de campo do Projeto Arqueologia, um passado ameaçado.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba	p. 45
GRÁFICO 2	- Comparativo: distorção idade-série em 2003.....	46
GRÁFICO 3	- Taxa de rendimento - 1ª série do Ensino Médio: Escola Professor Lordão.....	72
GRÁFICO 4	- Taxa de abandono na 1ª série do Ensino Médio na rede de ensino estadual – 2010.....	73
GRÁFICO 5	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - 2007-2011.....	75
GRÁFICO 6	- Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais - 2010-2012.....	79
GRÁFICO 7	- IDEPB - Série Histórica – EEEFM Professor Lordão - 2012-2016.....	102
GRÁFICO 8	- Abandono escolar na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016.....	103
GRÁFICO 9	- Reprovação na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016.....	105
GRÁFICO 10	- Aprovação na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016.....	106
GRÁFICO 11	- Distorção idade-série na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016.....	107
GRÁFICO 12	- Taxa de participação dos alunos concluintes da EEEFM Professor Lordão no Enem - 2010-2016.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Matriz Curricular da Escola Estadual Professor Lordão – 2012.....	p. 88
QUADRO 2 -	Parte flexível da matriz curricular do Ensino Médio integral: Escola Estadual Professor Lordão - 2012-2016.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Taxas de Rendimento Ensino Médio: Aprovação, Reprovação e Abandono.....	p. 46
TABELA 2 - Matrículas na Escola Estadual Professor Lordão – 2010.....	70
TABELA 3 - Matrícula no Ensino Médio no Município de Picuí – 2010.....	71
TABELA 4 - Taxa de rendimento Escola Estadual Professor Lordão – 2010.....	71
TABELA 5 - Metas do IDEB: comparativo entre a Escola Professor Lordão e a rede municipal de Picuí - 2007-2021.....	86
TABELA 6 - Metas e médias da EEEFM Professor Lordão no IDEPB.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAED	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPES	- Centros Paraibanos de Educação Solidária
CIC	- Campos de Integração Curricular
CIEP	- Centros Integrados de Educação Pública
CNEC	- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECI	- Escola Cidadã Integral
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMR	- Ensino Médio Regular
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FICAI	- Ficha de Identificação do aluno Infrequente
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	- Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IFPB	- Instituto Federal de Educação da Paraíba
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MP-PB	- Ministério Público da Paraíba
OBA	- Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPGFP	- Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PRC	- Projeto de Redesenho Curricular
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PSS	- Processo Seletivo Seriado
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	- Secretaria de Estado da Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SISU	- Processo de Seleção Unificada
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	p. 13
2	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	18
2.1	Trajectoria do Ensino Integral no Contexto Brasileiro.....	18
2.2	A Caracterização da Escola Professor Lordão.....	23
2.3	Ensino Médio no Brasil Ontem e Hoje.....	25
2.4	O Programa Ensino Médio Inovador.....	25
2.5	O Ensino Médio Integral na Paraíba.....	37
3	METODOLOGIA	50
3.1	Pesquisa Qualitativa em Correlação com Práxis Educativo-Coletiva	50
3.2	Vivências Participativas Enquanto Procedimentos Metodológicos.....	52
3.3	Antecedentes Históricos e Desdobramentos da Atitude do Pesquisador.....	54
3.4	Identificação do Tipo de Pesquisa: bibliográfica e documental.....	60
3.5	O Diálogo com as Fontes e a Tomada de Consciência do Pesquisador	66
4	O ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PICUÍ: DESAFIOS POLÍTICO- INSTITUCIONAIS DA ESCOLA PROFESSOR LORDÃO.....	68
4.1	Protagonismo Escolar e Práxis Educativo-Coletiva na Perspectiva do Ensino Médio Inovador.....	68
4.2	Pressupostos de um Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Professor Lordão.....	85
4.3	Sentido (do que é) Coletivo como Alternativa para o Ensino Médio Integral.....	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICES	
	Apêndice A - Arqueologia, um Passado Ameaçado: componente curricular eletivo para o Ensino Médio Integral: itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
	Apêndice B - Memorial	

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil tem sido abordado em estudos que evidenciam, dentre outros fatores, uma histórica construção de aspectos inibidores do acesso às classes populares. Trata-se, portanto, de um ensino propedêutico ou prático a denotar estratificação da sociedade a partir da formação.

A proposta de Ensino Médio Integral é relativamente recente, sobretudo na Paraíba e, de forma peculiar, no município de Picuí, além de conter limitações quando se busca compor uma sociedade justa através da uma educação emancipadora dos sujeitos.

Tomando como base esse propósito de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos, portanto com a geração de excedente em favor da aprendizagem e ensino, acredita-se que a experiência vivenciada com a implantação do Ensino Médio em tempo integral na Escola Estadual Professor Lordão, no município de Picuí, localizado no Seridó oriental paraibano, possibilita consistentes referenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre os desafios e expectativas que o modelo apresenta para as escolas da rede estadual de ensino na construção de pertencimentos locais mais justos e igualitários.

Assim, a definição da pesquisa sobre a implantação do Ensino Médio em tempo integral no município de Picuí admite inusitada interdependência com a condição de pesquisador e partícipe neste processo.

Enquanto profissional da educação, foi na Escola Estadual Professor Lordão que o pesquisador iniciou sua formação básica. O curso do ensino fundamental, anos iniciais, representou o despertar do conhecimento institucionalizado e a constituição das novas identidades de professor e gestor.

Ao recortar a identidade de docente depois de ter sido estudante, pretende-se referenciar a incomodidade com a situação objetiva que a escola em foco vivenciou desde 2009, a exemplo do crescimento da evasão, distanciamento com a comunidade e diminuição na aprovação. Nesta conjuntura desfavorável, os profissionais da escola se depararam com desafios quanto a integrar-se à rede de escolas que foram selecionadas pela Secretaria de Estado da Educação para participar da política de fomento da educação integral capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC), através do ProEMI.

Ainda como desdobramento da participação, agora no âmbito das primeiras assembleias convocadas para analisar a proposta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio, a coerência de entendimento recaía na percepção de que a mudança se apresentava como uma alternativa para enfrentar os desafios político-institucionais e a falta de suficiência de aprendizagens junto à discência.

Já a identidade do pesquisador que faz coincidir com a liderança junto aos professores nos processos decisórios inerentes à gestão escolar, houve de credenciá-lo a assumir a gestão da escola diante de uma crise institucional que ameaçava a “autossustentação” de uma instituição pública de ensino capaz de perfazer sentido coletivo.

Essa ameaça enfrentada pela escola residia em manter seu funcionamento como instituição pública de educação, embora apresentasse resultados educacionais inferiores às escolas da rede municipal e limitada infraestrutura frente à expansão da Rede Federal de Ensino, esta com melhores condições estruturais, além do momento de fragilidade da própria gestão e da interferência político partidária.

Neste sentido, diante do que fora anteriormente exposto, foram desenvolvidos capítulos que se baseiam na emergência do problema desta pesquisa, o qual busca saber o que explica o bom desempenho pedagógico alcançado pela Escola Professor Lordão, com sede em Picuí-PB, mesmo se deparando com os desafios político-institucionais que marcaram o período compreendido entre 2011 e 2016 no Ensino Médio da Paraíba? Como consequência do esforço de investigação, pretende-se lograr a oportunidade de uma importante contribuição em face de desafios inerentes à Reforma do Ensino Médio ora vigente e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), peculiarmente quanto aos teores da Meta 6 com a qual se projeta a ampliação da educação integral para, pelo menos, 50% das escolas e 25% dos estudantes do Ensino Médio¹.

A contribuição indicativa desta pesquisa, pela relevância de sua ocorrência, tenderia a carecer de aquilatação científica acerca da própria fonte originária, exceto pela dinâmica de realização procedimental que se coaduna com uma pesquisa

¹ Em 25/06/2014, a então Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005 que corresponde à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com a vigência de 10 anos, a partir da data de publicação no Diário Oficial da União, o que aconteceu em 26/06/2014. O PNE propriamente dito é composto por 20 metas e 254 estratégias. De acordo com Saviani (2014, p. 4), a Meta 6 é composta de 9 estratégias, cujo enunciado trata da oferta da “educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da educação básica”.

qualitativa, inclusive com antecedentes históricos sobre a instituição escolar em foco, além de evidenciar aspectos de uma “pesquisa-ação” ou pesquisa participativa, considerando-se o fato de o pesquisador ter sido um sujeito ativo em meio às circunstâncias profissionais anteriormente vividas e que, agora, fazem as vezes da própria base documental da investigação.

No contexto em que os questionamentos se fazem presentes diante da realidade posta sobre os desafios da implantação do Ensino Integral na Escola Professor Lordão e as ameaças de insustentabilidade coletiva perante institucionalidade educacional no sistema de ensino da Paraíba, houve de se tornar necessária uma análise sobre o panorama do Ensino Médio no Brasil e como a educação em tempo integral no Estado se apresenta como alternativa à crise identificada pelas pesquisas educacionais no modelo atual.

Por força de tais questionamentos, ressalta-se a necessidade de analisar as condições e resultados dos programas de educação em tempo integral nas escolas da Rede Estadual de Ensino e os fatores que diferenciaram a atuação da Escola Professor Lordão neste cenário. Para compreender tais motivos, os objetivos da pesquisa foram assim delineados:

- a) Argumentar, fundamentadamente, que a institucionalização do Ensino Médio Integral na Paraíba não induz suficiência de convencimento junto à própria educação no sentido de implementá-la;
- b) Estruturar a argumentação com base em resultados observados na Escola Professor Lordão e relatórios educacionais oficiais;
- c) Propor reforço das inferências constantes dos resultados em apreço, mediante interpretação da referencial-fundamentalidade da “Práxis educativo-coletiva”;
- d) Problematizar a trajetória de implantação do Ensino Médio integral no Brasil através das experiências realizadas pela Escola Estadual Professor Lordão.

Ao ponderar sobre a crise no Ensino Médio, torna-se imprescindível compreender como a educação em tempo integral pode apontar alternativas para mudanças na etapa final da educação básica. Buscar entender o contexto de implantação da educação em tempo integral na Paraíba, sobremaneira a experiência da Escola Estadual Professor Lordão, poderá revelar os desafios e os caminhos escolhidos pelos sujeitos participantes das escolas estaduais da Paraíba durante esse processo.

Ao situar a Escola Professor Lordão nesse contexto, procura-se refletir sobre os resultados de uma determinada conjuntura político-institucional, mesmo perante a insustentabilidade e os desafios estruturais, político-partidários e pedagógicos, os quais têm sido identificados em diferentes ocasiões. Conforme Costa, Bergamo e Lucena (2016), percebe-se o rompimento de limites em uma perspectiva de autossustentação dos alunos e professores. Autossustentação esta que se encontra assentada na categoria da “interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável”, que é o primeiro dentre os cinco saberes que compõem o complexo de realidades denominado “Mina de Saberes”, além de embasar o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva².

Diante do exposto, entende-se que a pesquisa ora apresentada ganha força em razão de emergir do envolvimento dos sujeitos com determinadas ações pedagógicas desenvolvidas na instituição *lócus* de investigação, da qual o pesquisador fez parte, nas condições objetivas e subjetivas, como aluno, professor e gestor.

Mostra-se, ainda, a relevância deste estudo, seja para a comunidade local no entendimento acerca dos desafios enfrentados coletivamente, seja para a Secretaria de Estado da Educação (SEE), no sentido de refletir sobre as práticas pedagógicas e decisões administrativas necessárias às escolas da Rede Estadual face a Reforma do Ensino Médio que, dentre suas metas, destaca a expansão da educação em tempo integral.

Como resultado da pesquisa, apresentam-se contribuições que possam sinalizar à Secretaria de Estado da Educação alternativas pedagógicas com base na experiência de tempo integral da Escola Professor Lordão, considerando-se os desafios institucionais que, em outras realidades, se mostraram inibidores de uma ação coletiva e pedagógica forte o suficiente para apresentar resultados positivos.

² Certificado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, o grupo encontra-se cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem como instituições parceiras o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a Faculdade São Francisco de Barreiras-BA (FASB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB Campus Picuí), cujas linhas de pesquisa são: a) Avaliação Também por Produção voltada para objetivação da qualidade educacional na relação ensino-aprendizagem; b) mediações político-institucionais voltadas para promover a práxis educativo-coletiva e aquilatar resistências; e c) referência e fundamento para produção da conciliabilidade entre o desenvolvimento humano e o material (CNPq/Diretório do Grupo de Pesquisa, 2017).

Trata-se de arrazoado que se coadunar, em um primeiro momento, com um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a saber: “Formar profissionais capazes de articular a universidade e o sistema de ensino, com vistas à deflagração de ações voltadas ao aperfeiçoamento da leitura, produção de texto e atuação na potencialização do processo de ensino-aprendizagem.” (UNIVERSIDADE, 2017b).

Em um segundo momento, a pesquisa busca responder a um dos objetivos do convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação e a UEPB no final de 2015, destinado à qualificação de quase 50 professores da Rede Estadual de Ensino – incluindo este pesquisador – em duas turmas de mestrado: a primeira no PPGFP e a segunda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (também Mestrado Profissional).

O convênio visa cumprir a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 24 do Plano Estadual de Educação (PEE), ambas a incidirem na formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos docentes da educação básica: “[...] Espera-se que o trabalho de conclusão do mestrado contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar em que (os professores) estão lotados.” (UNIVERSIDADE, 2017a).

Para tanto, os capítulos a seguir encontram-se articulados com as concernentes respostas à indagação ou problema de pesquisa acima explicitado, cujos procedimentos metodológicos tendem a favorecer a trajetória e o aprofundamento das abordagens científicas na tentativa de dispor de referências e fundamentos sobre a existência da escola em foco, desde que haja clareza quanto ao “sentido coletivo”, a começar por reunir e fomentar o inescapável “excedente de produção” que, por orientativa origem, referência a “Práxis educativo-Coletiva”.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação básica no Brasil houve de contemplar, historicamente, ações elitistas, restando ao Ensino Médio uma peculiar característica no sentido de também encampar uma proposta de educação dual, com formação prática ou propedêutica. Este modelo prevalece desde o período Colonial, perpassa o Império e chega à República, com um viés excludente, por não facultar o acesso ao Ensino Médio formal, seja pela limitação de novos ingressantes nos concernentes colégios, seja pela primazia dada a cursos de ordem prática.

Os cursos superiores existentes, a exemplo de Medicina, Direito e Engenharia, direcionavam-se aos jovens cujos sustentadores tinham como lhes assegurar o tempo suficiente para a dedicação exclusiva aos estudos. Já a dinâmica adotada pelos colégios nos quais eram ministrados cursos práticos consistia, geralmente, em oportunizar aos demais estudantes a possibilidade de aprender ou aprimorar um ofício, coadunando-se com determinadas representações e estas, muitas vezes, haviam de ser extraídas do cotidiano dos próprios aprendizes.

Portanto, em se tratando dos colégios, há de se considerar que a função da educação básica residia em oferecer instrução aos que tinham acesso às poucas escolas disponíveis, tanto nos turnos dedicados ao ensino prático, quanto nos momentos destinados ao preparatório para a universidade, este último a incidir naquele caso de famílias com condições de sustentar o(s) filho(s) durante todo o período dedicado aos estudos.

2.1 Trajetória do Ensino Integral no Contexto Brasileiro

Uma proposta de Ensino em Tempo Integral somente surge no século XX, com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, entre os quais Anísio Teixeira, um dos educadores mais atuantes que se encontrava à frente do sistema público de educação da Capital Federal, no início da década de 1930.

Foi a oportunidade para que este renomado educador também colocasse em prática uma das primeiras experiências de educação em tempo integral no Brasil, através das escolas experimentais fundadas no Rio de Janeiro. Trata-se de modelo cujo aperfeiçoamento proveio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundado por Anísio Teixeira no período que coincide com a atuação dele enquanto Secretário de Educação do Estado da Bahia.

Cabe evidenciar que esse momento histórico foi marcado pelo início do processo de industrialização e a necessidade criada em prol da capacitação de mão de obra que se constituiria em uma das razões do desenvolvimento econômico nacional. O Governo de Getúlio Vargas trouxe a “modernização”, enquanto esta impulsiona a política de “valorização” do ensino médio, sobretudo a qualificação técnica. Neste contexto também surgiram as primeiras experiências de Ensino Médio integral.

Ainda na era Vargas aconteceu a institucionalização do Sistema “S”, composição de entidades corporativas, dentre as quais se destacam até os dias atuais: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sesi (Serviço Social da Indústria), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e Sesc (Serviço Social do Comércio). Estas entidades se encontram voltadas para a pesquisa, assistência técnica e treinamento profissional, muito embora estivessem inicialmente comprometidas com a qualificação em nível médio para as áreas de indústria, comércio e serviços, o que equivaleria à especialização profissional.

Durante o Governo Militar (1964-1985), surge a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a Reforma da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, na qual o Ensino Médio configura-se em preparação para o mundo do trabalho com a especialização em cursos técnicos, cujo objetivo passa a ser o “de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”

A proposta de uma escola em tempo integral propedêutica vai ser retomada mais tarde, na década de 1980, quando Darcy Ribeiro idealiza os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na cidade do Rio de Janeiro:

Um dos motivos de nosso baixo rendimento escolar reside no fato de darmos à criança um atendimento em tempo exíguo. A escola de turno único abre um espaço à construção de uma escola pública verdadeiramente democrática que atenda aos interesses e necessidades das camadas mais pobres da população, a uma proposta pedagógica que se coadune com tais objetivos, buscando reverter a **determinação** de que as crianças dessas camadas irão fracassar inevitavelmente, tanto em suas possibilidades acadêmicas quanto em seus acessos sociais (RIO, 1991, p. 62). [Grifo no original]

Desde então, novas experiências de escolas em tempo integral surgiram, tendo por inspiração modelos já implantados, tanto por Anísio Teixeira, quanto por Darcy Ribeiro, embora seja decisivo evidenciar a falta de continuidade desta política educacional pelos governos subsequentes, a exemplo dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, mais conhecidos pela sigla CAIC e criados nos governos Fernando Collor e Itamar Franco.

Por sua vez, a iniciativa governamental voltada à institucionalização dos mencionados Centros em 1991, ano que antecedeu o impeachment do governo Collor, tinha como objetivo prover atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

Em sua maioria, as novas escolas a serem experimentadas já teriam que engendrar programas diferenciados, os quais provinham de uma concepção ideológica de finalidade compensatória, com a intenção de complementar a educação familiar.

Embora, muitas vezes, sobrecarregando as próprias rotinas no âmbito de uma educação já repleta de atividades a serem programadas e desenvolvidas, a existência de instituições escolares concebidas com aquela finalidade permitiam que os pais dispusessem do tempo necessário para o trabalho remunerado, pois havia garantia de assistência às crianças, durante o dia.

Mais de uma década depois das iniciativas antes caracterizadas, foram criados dois novos programas de educação integral. Em 2007, houve de se estabelecer, peculiarmente no Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação, destinado à promoção de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Em 2009, a institucionalização consistiu no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tendo por objetivo apoiar o desenvolvimento de um currículo com objetivas condições para favorecer processos inovadores, haja vista a garantia de ampliação do tempo dos estudantes na escola.

A proposta de educação em tempo integral trazia, em sua origem, o reconhecimento de uma determinada crise no Ensino Médio, o que houve de revelar a necessidade de implementação de uma proposta metodológica consequente através da qual se considerasse uma nova identidade para a etapa final da educação básica, em especial os procedimentos de abertura para dialogar com as expectativas dos próprios estudantes. Considera-se, ainda, que a motivação desta proposta incide nas mudanças definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, a exemplo do debate sobre o tempo de aprendizagem como condição para a melhoria na qualidade da educação.

Parte-se dos seguintes pressupostos quanto ao que se poderia denominar de “temporalidades” em educação: o tempo de aprendizagem não corresponde ao mesmo tempo destinado ao ensino e, por conseguinte, a ampliação do tempo de interação entre alunos e professores dedicados aos objetivos de aprendizagem aparece como uma necessidade de ampliar outro tempo, qual seja o de permanência na escola. O contexto econômico, social e político brasileiro, marcado por constantes reivindicações e lutas dos movimentos sociais, evidencia a expectativa de que a escola em tempo integral se constitua em *locus* de atendimento das necessidades da classe trabalhadora, acolhendo os filhos desta classe durante o período dedicado ao trabalho por parte dos pais e em condições de oferecer uma educação capaz de minimizar as históricas distorções sociais.

Por outro lado, estudiosos marxistas da educação no Brasil, os quais se encontram plenamente vinculados à pedagogia histórico-crítica⁴, divergem quanto ao efeito real dessa minimização das disparidades sociais pela educação de tempo integral, especialmente por defenderem a “formação integral (*omnilateral*) do homem”, alicerçada em concepções críticas e revolucionárias.

³ Saviani (2014, p. 75-76) aponta que a ideia de conceber o Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu de teores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932”. À época, o foco consistia na criação de um sistema escolar capaz de corresponder às mudanças de que o Brasil necessitava. Mas, somente em 1962, com a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a participação de Anísio Teixeira, foram criadas as condições para a “elaboração do Plano Nacional da Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. O Plano por ele [Anísio] proposto foi aprovado pelo CFE em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês” (SAVIANI, 2008b, p. 305).

⁴ No Prefácio à 7ª edição do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2008a, p. XIII-XIV) aborda o surgimento, no início dos anos 1980, de uma “nova teoria pedagógica” para se referir à Pedagogia Histórico-Crítica que, mesmo despertando polêmicas, se apresenta como uma situada resposta ao anseio de educadores brasileiros no tocante à necessidade de “superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista”.

Portanto, neste caso, a omnilateralidade corresponderia ao primeiro sentido de tempo integral que precisa se coadunar com o segundo, ou seja, o de dar tempo suficiente para possibilitar a “articulação entre ensino, arte e educação física e trabalho” (LOMBARDI, 2018, p. 171).

Tais estudiosos ainda rechaçam o argumento de que a escola de tempo integral favoreça os filhos da classe trabalhadora porque nela tende a inexistir espaço para a concepção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica cujos teores tenham como se contrapor aos ditames da sociedade capitalista, obscurecendo o pressuposto revolucionário da luta de classes sem a qual não teriam sequer como defender a superação da sociedade liberal e burguesa:

a defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. É o que acontece, por exemplo, com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado ‘contra turno’ assumem um caráter predominantemente lúdico, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada, cansada e sem ter feito a lição de casa porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia. (DUARTE, 2017, p. 107).

O cerne da crítica formulada por esses estudiosos recai na falta de eficácia da medida adotada em relação ao limite de tempo diário de permanência na escola, pois a concepção de uma formação plena do indivíduo estaria longe de acontecer se somente houver ampliação desse tempo para reunir “uma mera somatória de vários tipos de conhecimento” (idem, p. 108).

Ainda tomando como base os contextos de afirmação da educação amplificadora do aprendizado, sem desconsiderar as críticas acerca do não estabelecimento de condições objetivas de emancipação dos sujeitos, acredita-se que a experiência vivenciada com a implantação do Ensino Médio em tempo integral na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Lordão, no município de Picuí, localizado no Seridó oriental paraibano, possibilita consistentes referenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa documental e bibliográfica sobre os desafios e expectativas que o modelo apresenta para as escolas da rede estadual de ensino.

2.2 A Caracterização da Escola Professor Lordão

A Escola Professor Lordão ofereceu, até 2012, o Ensino Fundamental e Médio, funcionando em três turnos e chegando a atender há mais de mil alunos. Desde 2009, os profissionais da escola se depararam com o desafio de integrar a rede de vinte escolas que foram selecionadas pela Secretaria de Estado da Educação para participar da política de fomento da educação integral capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC), através do ProEMI⁵.

Um dos critérios utilizados na indicação das escolas que fariam parte desse Programa, no Estado da Paraíba, coincidiu com uma anterior vinculação dessas mesmas unidades aos chamados Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES), os quais correspondiam a um programa estadual voltado à instrumentalização das próprias unidades, dotando-as de melhor estrutura física e pedagógica. Tendo sido a única unidade desta categoria a não integrar os CEPES, a Escola Professor Lordão se manteve desprovida de estrutura física, bem como de itens pedagógicos, com alguma diferenciação no comparativo com as demais instituições.

Sendo assim, torna-se crucial evidenciar que as escolas escolhidas para integrar os CEPES contavam com estrutura física ampla, espaços para as atividades esportivas, práticas laboratoriais e eventos artístico-culturais. Aos professores era assegurado dispor de determinado horário para os estudos, planejamento pedagógico e atendimento aos alunos, além de gratificação especial para o cumprimento de uma jornada ampliada, proposta semelhante ao que acontece atualmente na Paraíba com o programa Escola Cidadã Integral (ECI), cujo indubitável funcionamento ocorre no tempo integral, enquanto aquelas pertencentes ao antigo programa funcionavam apenas em turno único.

Apesar da estrutura física e da condição pedagógica diferenciadas das escolas CEPES, a resistência docente no tocante ao planejamento pedagógico e à dificuldade da Secretaria de Educação no acompanhamento das ações inviabilizaram a manutenção do ProEMI como programa de educação em tempo integral na Paraíba.

⁵ Programa Ensino Médio Inovador, instituído Ministério da Educação através da Portaria nº971/2009 com o objetivo de apoiar os estados e o Distrito Federal no fomento ao Ensino Médio integral e a diversificação curricular.

No que se refere à Escola Professor Lordão, esta se tornou exceção em virtude dos expressivos resultados obtidos nos índices educacionais, projetos de protagonismo juvenil, participação e premiações em eventos estaduais, nacionais e internacionais, além de maior envolvimento com a comunidade escolar.

Invertendo a lógica do diferencial geralmente circunscrito ao programa em si, a Escola Professor Lordão tornou-se referência na Rede Estadual de Ensino pelas ações participativas a emergirem de comprometimentos da própria comunidade escolar. Trata-se de um diferencial que também houve de ser favorecido pela proposta de educação em tempo integral do ProEMI.

No entanto, os desafios enfrentados pela Escola Lordão e os resultados alcançados fizeram-na aglutinar apoio em torno de um movimento de contraposição institucional e de resistência frente à decisão da Secretaria de Educação em manter o programa nas unidades que compõem a 4ª Gerência Regional de Educação da Paraíba.

A resistência se traduziu em mobilização com potencial para reunir estudantes, professores e gestores de todas as escolas em tempo integral da 4ª Gerência, culminando com uma Feira de Ciências, Cultura, Arte e Protagonismo Juvenil que teve repercussão regional e aglutinou forças da sociedade civil, o que também fez contar com as presenças do Governador do Estado, Secretário de Educação e Senadora presidente da Comissão Nacional de Educação.

Tal mobilização revelou o compromisso local-regional com um tipo de projeto educativo que se encontrava em movimento real e possibilitou a tomada de decisão, pelo Governador do Estado, quanto a definir um modelo próprio de educação integral para as escolas da Rede Estadual de Ensino: a Escola Cidadã Integral (ECI).

Neste sentido, diante do que fora exposto na introdução sobre o problema norteador desta pesquisa, busca-se desvelar o satisfatório desempenho pedagógico alcançado pela Escola Professor Lordão, com sede em Picuí-PB, mesmo se deparando com os vários desafios político-institucionais, os quais foram recortados para análise de um determinado período e gestão.

Como consequência do esforço de investigação, pretende-se lograr a oportunidade de uma inusitada contribuição em face de desafios inerentes à Reforma do Ensino Médio ora vigente e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), peculiarmente quanto aos teores da Meta 6 com a qual se projeta a ampliação da educação integral para, pelo menos, 50% das escolas e 25% dos estudantes do

Ensino Médio⁶.

Ao ponderar sobre a crise na etapa final da educação básica, considera-se imprescindível admitir que a educação em tempo integral pode compreender alternativas para mudanças no Ensino Médio, levando-se em conta a realidade atual das escolas brasileiras e uma peculiar emergência de participação dos próprios sujeitos da trama educativa.

2.3 Ensino Médio no Brasil Ontem e Hoje

O Ensino Médio no Brasil, historicamente, caracterizou-se como excludente e elitista. Segundo Santos (2010), desde o período colonial, com a educação jesuíta, engendrou-se uma formação segregacionista mediante a oferta, para uma parcela minoritária dos jovens, de uma educação destinada à escolha de cursos superiores, enquanto aos demais cabiam os cursos teórico-práticos com o objetivo de desenvolver habilidades peculiares para o atendimento de determinados ofícios necessários ao mercado de trabalho. Desde então, busca-se uma identidade que supere essa concepção dualista do Ensino Médio.

Durante o Império, apesar da Lei de 15 de outubro de 1827, com a qual houve de ser instituída a criação de escolas de primeiras letras nas capitais, cidades e vilas populosas, pouco se avançou. Considerando que a educação básica ainda não se apresentava enquanto realidade para a maioria da população, sobretudo pelo caráter rural do país, o Ensino Médio – nem tampouco uma proposta de educação integral – não era prioridade enquanto política educacional.

A preocupação com a educação integral emerge, praticamente, um século depois, durante a República, sob a égide do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que se caracterizava pela tentativa de modernização da educação no país, após a Revolução de 1930⁷.

⁶ Em 25/06/2014, a então Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005 que corresponde à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com a vigência de 10 anos, a partir da data de publicação no Diário Oficial da União, o que aconteceu em 26/06/2014. O PNE propriamente dito é composto por 20 metas e 254 estratégias. De acordo com Saviani (2014, p. 4), a Meta 6 é composta de 9 estratégias, cujo enunciado trata da oferta da “educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da educação básica”.

⁷ De acordo com Saviani (2008b, p. 229-230), o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), em outubro de 1924, aglutinou intelectuais vinculados à causa da educação, sobretudo, aqueles que assumiram a defesa de “um ensino orgânico e unificado”. Apesar disso, as polarizações internas

Os ideais explicitados no Manifesto consideravam o modelo de educação da época como entrave ao desenvolvimento, além de propor a reconstrução desse modelo à referência da organização de “um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente” (BRANCO, 2012, p. 112).

Entre os 25 pioneiros, destacavam-se Anísio Teixeira e Cecília Meirelles, ambos intelectuais que se apresentavam com diferentes posições ideológicas, embora convergissem quanto à necessidade de uma nova concepção de escola:

[...] A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação [...] (O MANIFESTO, 2006, p. 191).

As primeiras mudanças no sentido de romper o caráter meramente propedêutico do ensino no Brasil surgiram na década de 1930, com a Reforma educacional do Governo Vargas. Neste caso, o Ministro Francisco Campos esteve à frente das primeiras iniciativas de Ensino Profissionalizante, este destinado às classes populares, através do Decreto nº 19.890 que instituiu, em 1931, o Ensino Secundário. Trata-se de tendência que houve de prevalecer anos depois através do “dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário”, sendo confirmado “na Carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Nesse sentido, as Reformas Capanema⁸ proporcionaram a promulgação das leis orgânicas do ensino, especialmente o secundário, cuja expansão ocorreu mediante reformas parciais reorganizadoras da estrutura educacional, atribuindo a este ensino características estritamente profissionalizantes para atender ao projeto nacional desenvolvimentista do Governo Vargas.

instigaram a divulgação do texto do “Manifesto”, cujo teor político provocou algumas rupturas, especialmente entre o “grupo dos renovadores” que discordavam do dualismo presente na reforma educacional – esta resultante da Revolução de 1930 – e o grupo de intelectuais ligados à Igreja Católica e com grandes afinidades em relação a determinados prepostos do MEC e ao governo provisório.

⁸ Gustavo Capanema Filho foi nomeado Ministro de Estado da Educação e Saúde Pública logo após a posse de Getúlio Vargas como presidente constitucional, em 1934, permanecendo por 11 anos no cargo. As chamadas Reformas Capanema materializaram-se através de oito decretos-leis, os quais não teriam obedecido “a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas”. Outra característica marcante destas reformas, no início de 1930, foi o “pacto com a igreja Católica”, chegando ao ponto de resultar na admissibilidade da “presença ativa do Estado na educação” (SAVIANI, 2008b, p. 269-270).

Na prática, a ocorrência institucional definidora do Ensino Médio consistiu na verticalização deste ensino em dois ciclos interdependentes: por um lado, o ginásio de quatro anos e, por outro, o colégio de três anos e, “[...] horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário” (SAVIANI, 2008b, p. 269)⁹.

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o Ensino Integral passou a fazer parte da agenda de debate dos especialistas que o identificavam como alternativa para uma formação capaz de promover a cidadania, esta compreendida enquanto acesso ao processo eleitoral e, portanto, somente acessível aos alfabetizados. Contudo, o marco regulatório do Governo Vargas somente reforçava a concepção dualista para o Ensino Secundário. Apenas em 1942, com a publicação do Decreto-lei nº 4.244, houve de se estabelecer a divisão entre o ginásio, correspondente à etapa final do Ensino Fundamental atual, e o colegial, com três anos.

Em 1971, mudanças estabelecidas durante o Governo Militar, através da Lei nº 5.692, levaram o Ensino Médio a se denominar segundo grau, estabelecendo que um dos seus objetivos consistisse na qualificação para o trabalho. Em seu artigo 5º, a lei define que o currículo deveria oferecer a educação geral e uma formação especial, sendo esta predominante para o Ensino Secundário, o que na prática significou uma profissionalização compulsória como resposta ao mercado e às reivindicações pela ampliação de matrículas no Ensino Superior.

Duas décadas depois, praticamente, a nova Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso II, definia como dever do Estado a responsabilidade de assegurar o acesso à educação, com a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”. Cumpre ao Estado, a partir daí, prover os sistemas de ensino com apoio técnico e financeiro capaz de ampliar a oferta de matrícula para toda a população em idade escolar, como um direito social que visa, conforme o Art. 205, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

⁹ A reforma educacional não atendia ao conceito de Ensino Integral atual. Admite-se que a educação em tempo integral, por suscitar debate junto aos educadores, assume entendimento díspar: alguns autores a entendem como a ampliação da carga horária, enquanto outros a conceituam de forma expandida, na qual o currículo constitui um elemento central. A concepção assumida nesta pesquisa contempla o entendimento acerca de uma educação como alternativa capaz de oferecer uma formação integral, ampliando o tempo e os espaços escolares na perspectiva de diversificação curricular para complementar a formação cidadã e plena da pessoa do estudante. Trata-se de concepção contrária àquela das Reformas Capanema, cuja ampliação do Ensino Secundário se traduz na reorganização da formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país (MENEZES, 2001).

qualificação para o trabalho”.

Em 1996, mantendo o texto original da Constituição, a Lei 9.394 estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo no Art. 35 o Ensino Médio como “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”. Ampliando sua função no sentido de superar a dualidade histórica e lhe atribuir identidade, as finalidades do Ensino Médio na LDB foram assim definidas: a) consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental e possibilidade de continuidade; b) formação para o trabalho e a cidadania; c) formação ética com autonomia intelectual e pensamento crítico; e d) compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática.

Posteriormente à LDB, equipe do Ministério da Educação toma as devidas providências para a publicação, em 1997, do Decreto nº 2.208 que, em seu Art. 5º, define: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”. Entre os objetivos da educação profissional, destacam-se: a) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, b) proporcionar a formação de profissionais; c) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador; d) qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores. Na prática, retoma-se a concepção dualista, cujo efeito mais imediato restou sendo o distanciamento de uma proposta de educação em tempo integral.

A realidade apresentava-se propensa a duas possibilidades: uma preparação para o trabalho, mas distanciada de uma consciência política e cidadã, enquanto a outra priorizava a formação científica humanística, através da qual se tornasse possível a inserção na universidade. Mesmo com as mudanças, não se consegue orientar a etapa final da educação básica no sentido de superar sua dualidade, pois “na verdade o Ensino Médio nunca teve identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

A própria LDB já evidenciava a crise no Ensino Médio quando, em seu Art. 40, definia: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o Ensino Regular”. Na prática, com o Decreto nº 2.208, os estudantes passaram a ter a oportunidade de cursar duas modalidades, embora não lhes oferecessem as condições anteriores para ingressar no mercado de trabalho ou na universidade, o que contribuiu para oficializar o caráter segregacionista da educação no Brasil.

Por sua vez, a expansão do Ensino Profissional, cuja ocorrência se deve à Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo governo Militar e somente complementada na década de 1990, refletiu o momento de reestruturação econômica do país, embora as dificuldades que a cercaram tenham sido inúmeras.

Para os estudantes que não faziam opção pelo ensino profissionalizante, restava a preparação para o ingresso no Ensino Superior, sabendo-se, de antemão, que a limitação de vagas se constituía em motivo de frustração para a maioria deles. Neste caso, restou admissível que o Ensino Propedêutico não lhes garantia o acesso à universidade, nem ao Ensino Profissionalizante, pois este também engendrava desafios no que tange à atuação no mercado de trabalho, tanto pela limitação de vagas, quanto pela precariedade dos cursos que, muitas vezes, não dispunham de práticas laboratoriais ou de estágios.

Ainda na década de 1990 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aproveitando a estrutura do fundo destinado ao Ensino Fundamental (FUNDEF) e ampliando até o Ensino Médio. Ao definir um financiamento que – pela primeira vez – contemplava o Ensino Médio, o FUNDEB contribuiu enquanto ação para a expansão da matrícula na rede de ensino.

Em 2009, por sinal, a Emenda Constitucional nº 59 definiu a obrigatoriedade da matrícula para os jovens entre 15 e 17 anos, reforçando a necessidade de os sistemas estaduais e o Distrito Federal assumirem o papel para salvaguardar o Ensino Médio. Mais recentemente, a meta foi corroborada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), muito embora ainda represente um grande desafio a definição da garantia de universalização das matrículas dos jovens nessa faixa etária.

Uma das medidas adotadas, nos anos 2000, para fortalecer o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio foi a institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº 6.302/2007, cujo objetivo residia em capacitar os jovens para o mercado de trabalho, mediante a inserção destes em um programa de assistência técnica e de financiamento para as redes de ensino.

Outro marco para o fortalecimento do Ensino Médio foi a definição de um indicador de acompanhamento dos resultados educacionais, capaz de aferir o resultado dos estudantes, bem como oferecer aos gestores, professores e comunidade um mapa acerca dos resultados da escola. Foi com este propósito que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surgiu em 2007 para avaliar

a qualidade do ensino.

Aplicada por amostragem no Ensino Médio, a prova da qual se gera o IDEB busca conciliar os resultados de proficiência em língua portuguesa e matemática com o fluxo escolar. Segundo relatório de 2015 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os conhecimentos aferidos sobre o Ensino Fundamental revelaram, contudo, uma estagnação no desempenho dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implicando diretamente sobre a performance no Ensino Médio.

Neste contexto de desafios, por um lado, no que diz respeito à universalização da matrícula e, por outro, quanto ao alcance de uma aprendizagem e de um ensino, ambos de qualidade, é que se apresenta, nos dias atuais, a nova Reforma do Ensino Médio, com foco no Ensino em Tempo Integral.

Trata-se de uma Reforma conjuntural que precisou ser antecipada através de um determinado marco regulatório, tendo por definição mais genérica o que se encontra prescrito no parágrafo 7º do Artigo 35 da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O Ensino Médio em Tempo Integral é apresentado como uma alternativa capaz de suplantando o dualismo até então presente, superando sua crise *como etapa final da educação básica*. A lei traz a ampliação do tempo do estudante na escola com uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se propõe a oferecer aos estudantes conhecimentos básicos de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, além da definição de um itinerário formativo complementar, a critério dos estudantes, o que constitui a proposta de flexibilização do currículo, sendo o Ensino Profissionalizante uma alternativa.

A Reforma do Ensino Médio também contempla, em suas diretrizes, a ampliação progressiva da carga horária de 800 horas para 1.000 horas, podendo chegar a 1.400 horas anuais para a educação integral, sendo uma Base Nacional Curricular Comum e a outra de flexibilização do currículo através dos itinerários formativos: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional.

Neste último ponto, a Reforma propõe, peculiarmente no itinerário de formação técnica e profissional, “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (Lei nº 13.415/2017, p. 03) que será regulada pelos sistemas de ensino. Esta parece ser uma proposta no sentido de conciliar a formação propedêutica com a preparação para o mundo do trabalho, constituindo-se em uma alternativa para o ingresso dos jovens na universidade ou o encaminhamento deles para assumirem determinadas ocupações profissionais.

Para ampliar a oferta de vagas para a educação em tempo integral, o Ministério da Educação institui a política de fomento à educação em tempo integral que disponibiliza aos sistemas de ensino, através de Portaria nº 1.145 publicada ainda em 2016, financiamento no valor de dois mil reais por ano para cada estudante matriculado.

Esta política de fomento voltada para a educação integral parece se contrapor à PEC 241 que cria um novo sistema fiscal para limitar os gastos públicos pelo período de 20 anos. Diante desta realidade governamental de contingenciamento, resta questionar a sustentação em prol de garantir o acesso, ampliando as vagas na educação em tempo integral, conforme definido no Plano Nacional de Educação, em cuja redação da Meta 06 consta que pelo menos 50% das escolas deve oferecer a educação em tempo integral cobrindo o mínimo de 25% dos alunos matriculados no âmbito da educação básica?

Além da universalização do acesso, torna-se necessário garantir a equidade na oferta do Ensino Médio. A proposta da educação em tempo integral tem como prioridade atender aos estudantes que vivem em comunidades com alto grau de vulnerabilidade, com o objetivo de corrigir distorções de aprendizagem e garantir a igualdade de oportunidades através de formação sólida no que se refere à parte propedêutica que permita a inserção no mercado profissional, caso seja a vontade dos próprios jovens.

Entretanto, antecipa-se que a efetividade da educação em tempo integral precisará coincidir com uma proposição consequente quanto ao que seja mais referencial (orientativo) e fundamental (embasamento), tendo em vista que a político-institucionalidade que a respalda estará sempre mais ameaçada, seja por limitação de recursos governamentais a serem destinados ao que realmente perfaça um sentido de coletivo, seja pela falta de tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no processo educacional para, mesmo em meio aos contingenciamentos, continuar se

dispondo a fazer algo mais pela referida educação. Trata-se de compreensão que, neste estudo, se encontra circunscrita aos entendimentos da “Práxis Educativo-Coletiva” (BERGAMO, 2012; LUCENA, 2015).

2.4 O Programa Ensino Médio Inovador

As mudanças políticas, econômicas e sociais vivenciadas nas três últimas décadas no Brasil exigiram que prepostos do Estado assumissem gestões consequentes e modificadoras das políticas públicas, sejam educacionais ou sociais, para fazer frente às novas necessidades de uma sociedade, cada vez mais, complexa.

Neste período, a crescente urbanização passou a exigir novas e atualizadas políticas públicas, com destaque para uma proposta de educação na qual fosse possível contemplar a realidade das famílias contemporâneas que foram forçadas a encontrar algumas outras ocupações no mercado de trabalho com vistas à recomposição ou mesmo complementação da renda do próprio grupo familiar.

Espera-se dos sujeitos que fazem a escola capacidade de assumirem inusitado protagonismo através do qual também consigam suplantar a transmissão dos conhecimentos, inclusive fazendo da escola um local de recepção das crianças e/ou os adolescentes durante todo o dia, permitindo as famílias o tempo necessário ao trabalho.

Do ponto de vista crítico, a categoria “trabalho” inserida neste estudo sobre a educação de tempo integral carece do que se encontra definido em LUCENA (2015, p. 3):

trabalho perfaz mediação do metabolismo ou da direitude do intercâmbio orgânico entre humanidade e natureza, coincidindo com produção que é, em parte e junto à sua fonte, fisicamente disjunta e idealmente inconfundível com apropriação de parte dos inelimináveis resultados. [Grifo nosso]

Essa conceituação acerca de trabalho, segundo Lucena (2015, p. 9), foi extraída do filósofo húngaro Lukács (LESSA, 2015) para valer como categoria mediadora entre sujeito e objeto, o que se denomina de coerência produtiva e desenvolvimento educacional.

Ao evocar o “tempo necessário ao trabalho” a ser favorecido pelo ensino de tempo integral, o entendimento categórico extraído de Lukács (2003, p. 15) também serve para afirmar que é preciso contar com uma ainda inusitada mediação capaz de distinguir entre o trabalho que gera um excedente que não pertence à própria fonte geradora e outro correlato trabalho que incide no âmbito da propriedade para extrair, parcialmente, a sobrevivência pessoal e de eventuais dependentes.

São ensinamentos alheios ou ainda distantes da realidade educacional brasileira. Mesmo assim, “a escola representa um lugar de proteção, como reza o Estatuto da Criança e do Adolescente, e um espaço de transmissão de conhecimento e de convivência social” (SANFELICE, 2016, p. 7).

Esta nova realidade, no limite, requer uma política educacional capaz de valorizar o tempo da criança/adolescente na escola através da educação em tempo integral, o que também assegura às camadas populares o acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos, com qualidade, além do atendimento das necessidades básicas, a exemplo de alimentação, esporte e cultura com vistas a minimizar os efeitos de “uma situação de desigualdade e de paradigmas culturais, herdados do passado, mas ainda presentes, por exemplo, na (re)distribuição de renda e na vigência de preconceitos raciais” (SANFELICE, 2016, p. 8).

Assim, considera-se que o Art. 22 da LDB, ao se reportar à educação básica, põe em franca evidência as finalidades voltadas ao desenvolvimento do educando, haja vista este ordenamento legal estabelecer que seja assegurado a este mesmo educando uma “formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, além de lhe fornecer “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Neste sentido, a escola de Ensino Médio assume o caráter geral, preparando os adolescentes e os jovens, tanto para o mercado de trabalho, quanto para a sequência nos estudos e sua formação cidadã. Segundo Montaigne (apud BECKER, 2008, p. 52), a “educação deve formar indivíduos que saibam pensar, e não meros repetidores”, cujo alcance prospectivo desta afirmação coincide com aquele da educação para a cidadania.

Conforme já exposto, os sujeitos que diretamente compõem a ambiência escolar, além de zelarem pelo aspecto educacional, assumem outros papéis: oferecer condições sociais para a permanência dos estudantes e estes precisam contar com profissionais cuja formação seja adequada; condições estruturais necessárias à leitura, a exemplo da biblioteca e projetos que incentivem a leitura e a produção

textual; quadra para a prática esportiva, onde geralmente se realizam eventos integradores; iniciação científica para despertar o senso de pesquisa e indagação, utilizando-se de laboratórios de ciências e matemática; inserção de professores e estudantes no mundo das novas tecnologias da educação, bem como garantia do transporte escolar e da alimentação, quando for o caso; por fim, valer-se de uma proposta pedagógica capaz de dialogar com a atual realidade dos jovens nas escolas.

Enquanto tentativa de responder a estas novas exigências da educação contemporânea, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, criou programas educacionais com o propósito de oferecer condições a partir da ampliação do tempo do estudante na escola, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Mais Educação. Quanto ao ProEMI, este surge como uma ação estratégica instrumentalizadora das escolas de Ensino Médio na construção ou redesenho de seu currículo, focando as reais necessidades dos estudantes e possibilitando a ampliação da carga horária, numa perspectiva de educação integral.

Segundo justificativa do concernente parecer homologado pelo MEC, em 2009, “a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas”¹⁰. Para tanto, o ProEMI conta com a parceria das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no sentido de proporcionar as condições estruturais necessárias para o funcionamento deste programa.

Entre as condições definidas, através do termo de adesão firmado entre as secretarias estaduais/distrital e o MEC, destaca-se a ampliação do tempo do estudante e dos profissionais da educação na escola, além de transporte e alimentação para os próprios estudantes. O filósofo italiano Antonio Gramsci (apud BECKER, 2008, p. 54), ao analisar o papel da escola na construção da cidadania, “defendeu a manutenção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa”. Preservados os limites históricos e políticos, há permeados aspectos que aproximam a concepção gramsciana da proposta do Programa de educação integral institucionalizado pelo MEC.

¹⁰ O Parecer define o Programa Ensino Médio Inovador com objetivo apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio com ênfase nos projetos pedagógicos voltados para a iniciação científica, letramento, valorização da cultura, o protagonismo juvenil, a utilização de novas tecnologias e a utilização de metodologias inovadoras.

Um dos aspectos mais significativos da iniciativa governamental incide na construção do currículo. O Programa exige, através da proposta denominada redesenho curricular, uma reflexão das escolas na elaboração de uma outra diretriz propositiva que contemple a flexibilização da matriz curricular oferecida no turno oposto.

Um dos objetivos é oferecer uma proposta capaz de permitir que os estudantes assumam conduta de dialogação com o mundo do trabalho, ciências, arte e cultura, além das novas tecnologias. A Instituição do Programa se deu através da Portaria nº 971, publicada no Diário Oficial da União em 09/10/2009.

Considerando teores dessa portaria, destaca-se a tentativa do Ministério da Educação em fortalecer o Ensino Médio, numa ação com vistas a minimizar o dualismo entre o propedêutico e o profissionalizante; além das escolas regulares, o MEC vem estimulando ações conjuntas como o ensino concomitante através da política de fortalecimento dos Institutos Federais de Educação. Já as escolas de Ensino Regular se inerem no processo de indução para a educação integral, através do Programa Ensino Médio Inovador.

Portanto, justifica-se a criação do ProEMI com o objetivo de fortalecer um Ensino Médio Integral, através de apoio técnico, financeiro e uma proposta de currículo inovador, cuja ênfase deve recair em projetos pedagógicos capazes de promover situações educacionais de cunho científico e humanístico, além de “valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (Art. 2º da Portaria nº 971/2009).

Entre os objetivos do ProEMI está o incentivo ao retorno de adolescentes e jovens à escola, através de uma proposta curricular que os colocam na condição de protagonistas. Neste ponto, cabe destacar o papel de um dos campos de integração curricular chamado protagonismo estudantil mediante o qual se valoriza o perfil de liderança dos estudantes nas ações da escola, estimulando o diálogo e um aprendizado mais significativo a partir de sua realidade.

Além disso, é objetivo do MEC, em caráter experimental, fortalecer a troca de experiências entre projetos pedagógicos através de ações de intercâmbio junto às escolas das redes de ensino. Ainda segundo a Portaria nº 971/2009, a coordenação, bem como o acompanhamento e a avaliação, fica sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Através da Resolução nº 63, de 16/11/2011, o Ministério da Educação criou as condições para autorizar repasse financeiro às Secretarias Estaduais e Distrital, na perspectiva de assegurar a execução do programa, considerando a adesão das escolas que atendessem aos requisitos estabelecidos.

Os recursos são disponibilizados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, após aprovação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), são as escolas responsáveis por executar as ações planejadas, tendo cada gestor(a) escolar a responsabilidade de realizar a prestação de contas através de sua unidade executora. O critério estabelecido para cálculo de valor para o repasse é o número de estudantes atendidos por escola.

No que se refere à realidade da Escola Estadual Professor Lordão, *locus* do presente estudo (período 2011 a 2016), diante dos concernentes dados do censo escolar, os recursos destinados à execução das ações pedagógicas foram da ordem de 70 mil reais, valor definido para as escolas com matrículas entre 501 e 700 alunos, conforme o Censo Escolar 2011. Para tanto, a equipe gestora composta pela direção, conselho escolar, coordenação pedagógica e articulação do ProEMI planejaram as ações a serem desenvolvidas nos anos seguintes.

Considerando que a educação é tratada na Constituição como um dos direitos sociais e pressupondo o processo de construção da cidadania que emerge da própria Carta Magna, é possível verificar uma possibilidade de Ensino Médio Integral, conforme proposta de ampliação da carga horária e redesenho curricular voltado para o mundo do trabalho, das ciências, da arte etc., conforme preconizado no Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 43).

A realização desses três objetivos constitucionais precisa incidir no perfil do egresso da educação em geral (Lei nº 9.394/1996), apesar de persistirem desafios no tocante ao desenvolvimento educacional propriamente dito, pois há de requerer proposições pedagógicas participativas e instrumentalização convergente com a unidade entre protagonismo estudantil e aprendizado.

Outra medida que contemplou o Ensino Médio aconteceu com a Emenda Constitucional nº 59, esta também de 2009, obrigando a oferta da educação básica, como o entendimento de que o Ensino Médio constitui sua etapa final.

Trata-se de condição indeclinável a ser assumida pelos Estados, Distrito Federal e municípios, em colaboração com a União, que precisava ser equalizada até o ano de 2016 (Documento Orientador ProEMI, 2014).

De acordo com o Documento Orientador ProEMI (2014), a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) era de responsabilidade das escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O MEC se compromete com o suporte financeiro e técnico, enquanto as Secretarias e escolas se encarregaram da reorganização do currículo, considerando cada realidade através da oferta de componentes curriculares ou macrocampos:

para viabilizar a reforma curricular proposta, os estados vêm implementando, com ajuda de financiamento externo, programas e ações que têm como objetivo, segundo suas Secretarias de Educação, a otimização de recursos e, ao mesmo tempo, a democratização e melhoria da qualidade da educação oferecida (KRAWCZYK, 2013, p. 171).

Desta forma, considerando os recursos disponibilizados, bem com a reestruturação curricular exigida, a escola de Ensino Médio tem, atualmente, novas perspectivas quanto à permanência do jovem nesta ambiência educativa, bem como a possibilidade de promover melhorias que resultem na qualidade de ensino ofertada através de um programa de educação integral.

2.5 O Ensino Médio Integral na Paraíba

A oferta do Ensino Médio no Estado da Paraíba apresenta características semelhantes aos desafios enfrentados no contexto nacional, com uma indefinição quanto à sua finalidade. Numa concepção dualista, desde o período colonial, oferecia uma formação de base científica com vistas ao ingresso no escasso Ensino Superior e uma base prática para composição de demanda especializada em funções específicas.

À época colonial na Paraíba não se tinha o que hoje definimos como ensino médio, nem tampouco ensino médio integral. A educação era monopólio das ordens religiosas que, em solo paraibano, se arrogam como responsáveis pelas primeiras letras.

Neste contexto, franciscanos, jesuítas, beneditinos e carmelitas, responsáveis pelas práticas de aldeamentos, realizavam o ensino como estratégia de controle ideológico no que chamamos de catequese, cujo "terço do missionário seguiu sempre o trabuco do conquistador" (MELLO, 1997). Entre as propostas pedagógicas, houve destaque em relação ao modelo franciscano, que apontava uma instrução para as atividades manuais, enquanto os educadores jesuítas apostavam no *Ratio Studiorum* voltado para o latim, filosofia e teologia.

Entre a chegada das ordens religiosas e o governo do Marquês de Pombal, quando da expulsão dos jesuítas, a educação na província acontecia nos conventos, a exemplo do Seminário localizado à igreja de Nossa Senhora da Conceição, onde hoje são os jardins do Palácio da Redenção. Foi um período marcado pelos conflitos de interesse entre o governo local, os jesuítas e os franciscanos, pois a catequese não admitia a prática escravocrata entre os indígenas. Com a expulsão dos religiosos, a instrução na Paraíba ficou a cargo dos mestres escolas que ofereciam serviço de ensinar as primeiras letras às poucas famílias que podiam pagar. Neste aspecto, o historiador Jose Octavio de Mello diz que "o povo paraibano aprendeu a ler sem escolas" (MELLO, 1997).

No ano da independência do Brasil (1822), a província da Paraíba contava com escolas de primeiras letras nas vilas de Conde, Alhandra, Monte Mór, São Miguel, Pilar, Brejo de Areia, Nova Rainha (Campina Grande), São João e Pombal. Percebe-se que, em todas elas, a educação era voltada para a instrução básica ou atividades manuais, a exemplo de carpintaria para os homens ou corte e costura para as mulheres.

Apenas em 1836, com a fundação do Lyceu Paraibano, inicialmente localizado no prédio do antigo Colégio dos Jesuítas, é que tem início o ensino secundário em instituição pública na Paraíba. Além do Lyceu, as escolas normais, mantidas pelas instituições religiosas, ofertavam cursos profissionalizantes à época. Portanto, a gênese do ensino médio no Estado da Paraíba corresponde a uma instrução prática, voltada para atender as demandas locais, sobretudo na capital, com predomínio da iniciativa privada através das instituições religiosas.

Apenas no início do Séc. XX surge a Escola de Aprendizes Artífices e a Academia de Comércio da Paraíba, ambas na capital. Estas se constituem como escolas modelos para atender uma demanda que marcou o início do século com o crescimento da atividade industrial.

Mesmo assim, a Paraíba ainda era um mundo rural com pouco espaço para a educação propedêutica. Em região interiorana merece destaque a ação do padre Inácio de Souza Rolim, responsável por promover uma verdadeira cruzada pedagógica na cidade de Cajazeiras, alto sertão.

Os ventos do escolanovismo chegaram à Paraíba com os professores José Baptista de Melo, Batista Leite, João Vinagre, Sizenando Costa e Calheiros Bonfim que, estando à frente da pasta de Instrução Pública, atuaram na origem do “sistema S” de ensino. Ainda em 1931 foi publicado o Decreto nº 19.890 em cujos teores se instituiu o Ensino Secundário e permitiu as primeiras experiências em articular o ensino secundário com a formação profissional, como consequência da reforma do Ministro Francisco Campos. As discussões de Anísio Teixeira já apontavam para o ensino integral; mas, na prática, não tinham eco no Estado.

Para Saviani (2008b, p. 269-270), a educação, à época, foi organizada no curso ginásial com quatro anos, o que corresponde atualmente ao ensino fundamental dos anos finais, bem como o colegial, composto de três anos, perfazendo o secundário com formação propedêutica e o técnico-profissional: industrial, comercial e agrícola, o que hoje denominamos de ensino médio. A concepção justificadora destas mudanças, as quais também faziam parte do conjunto das reformas reorganizadoras da estrutura educacional já anteriormente mencionadas, houve de ser descrita pelo reconhecido pesquisador da educação brasileira da seguinte maneira:

o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2008b, p. 269).

Na época em que incide a apreciação referenciada por Saviani (2008b, p. 265-270), a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba se tornara Escola Industrial e, posteriormente, Escola Técnica Federal da Paraíba com a oferta dos cursos técnico-profissionais na área da indústria, enquanto o ensino agrícola acontecia na Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros, município de Bananeiras, e na Escola de Agronomia do Nordeste, em Areia.

Outras ações importantes no sentido de fomentar o ensino médio na Paraíba aconteceram entre as décadas de 1940 e 1960 com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e a Fundação Padre Ibiapina, dos educadores Felipe Tiago Gomes e Afonso Pereira, respectivamente. Ambos os educadores foram responsáveis por promover a fundação dos colégios comerciais pelo interior do Estado.

A educação continuava restrita a uma parcela privilegiada da sociedade. As iniciativas desses notórios educadores possibilitaram a ampliação de unidades de ensino em várias sub-regiões do Estado, sobretudo em lugares interioranos. Já no litoral, o Lyceu Paraibano era o lugar da formação, em nível médio, dos burocratas e da elite cultural da capital. Apenas em 1953 foi fundado o primeiro Colégio Estadual fora da Capital, precisamente no bairro da Prata, em Campina Grande, cidade localizada na região Agreste.

A década de 1970 fortaleceu o ensino médio profissionalizante na Paraíba, sobretudo as escolas industriais, a exemplo da Escola Técnica Federal da Paraíba. Outros colégios, seguindo o exemplo do Lyceu Paraibano, se destacavam em cidades como Patos, Cajazeiras, Alagoa Grande, Bananeiras, Princesa Isabel, Itaporanga e Monteiro. Contudo, inexistiam condições objetivas e político-institucionais, em determinado nível compatível com o mínimo satisfatório, para sequer suscitar a existência do ensino médio integral na Paraíba.

As mudanças decorrentes do processo de redemocratização no país, cuja culminância incidiu na nova Constituição, trouxeram a obrigatoriedade da educação como direito social e a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”. Em 1996, a Lei 9.394 estabeleceu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em cujo Art. 35 restara definido o Ensino Médio como “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”.

Como consequência da Constituição Cidadã e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, foi aprovado, em 2001, pela Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação¹¹ contendo objetivos e metas para o decênio da educação¹², bem como a

¹¹ Segundo Saviani (2014: 79), o diagnóstico que dá respaldo a este plano compreende “razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas”. Contudo, ele considera que o enunciado das diretrizes, apesar de abstrato e genérico, não conduz a controvérsias. Mas, em relação aos objetivos e metas, o educador aponta haver manifestas divergências, “em especial aquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento”.

¹² Em conformidade com a exigência estabelecida no Art. 14 da Constituição, além do que se encontra definido no § 1º do Art. 87 da LDB em vigor.

obrigatoriedade de estados e distrito federal elaborarem os concernentes Planos Estaduais de Educação.

Na Paraíba, apenas em 2006 é publicado o primeiro Plano Estadual de Educação, através da Lei nº 8.043, de 30 de junho de 2006. Este também pode ser considerado o primeiro documento oficial no qual consta a educação integral. Porém, apenas como expectativa para o ensino infantil, com vistas a favorecer uma espécie de adoção progressiva para atender as crianças de 0 a 6 anos, em tempo integral.

A proposta de ensino em tempo integral que o Plano Estadual de Educação apresentou não considerava o ensino médio e, ainda, condicionava o atendimento às condições dos municípios no tocante à manutenção dos professores e funcionários.

Uma das medidas adotadas para fortalecer o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, mas que pouco impactou a rede estadual de ensino na Paraíba, foi a institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº 6.302/2007, cujo objetivo residia em capacitar os jovens para o mercado de trabalho, mediante a inserção destes em um programa de assistência técnica e de financiamento para as redes de ensino.

Esta ação se fez sentir no fortalecimento das instituições privadas com a oferta de cursos profissionalizantes, os quais atendiam a demanda local e a rede federal de ensino com a expansão dos Institutos Federais de Educação, antes denominados de Escolas Técnicas Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Surgiram cursos concomitantes, integrados e subsequentes.

Apesar das mudanças na política educacional, poucos eram os impactos no cotidiano da educação paraibana. Sem financiamento, as escolas da rede estadual não ofereciam condições objetivas para se efetivar a educação em tempo integral, menos ainda para o ensino médio, sob a responsabilidade do Estado, pois não se dispunha de estrutura física, tampouco proposta pedagógica, voltada para o ensino médio integral.

Mesmo após a Emenda Constitucional nº 59, em 2009, que definiu a obrigatoriedade da matrícula no ensino médio para os jovens entre 15 e 17 anos, o ensino médio integral não se mostrou uma realidade. Embora contando com respaldo político-institucional, admite-se pouca ou nenhuma ressonância quanto à definição de metas voltadas para a construção de uma educação integral em perspectiva humanizadora.

Ainda neste percurso definidor de sua origem, a etapa do Ensino Médio em território paraibano limitou-se a seguir as mudanças implantadas pelas reformas definidas no cenário nacional.

Tais reformas, em sua maioria, se adequavam à preparação para um determinado mercado de trabalho, desde que atendidos os requisitos da educação profissional, cuja consequência mais imediata incide em reforçar dualismos – teoria e prática; pensar e fazer – na prevalente formação de jovens para o mundo do trabalho, sem explicitar as ameaças de exclusão e, menos ainda, as concepções de mundo, de sociedade e de indivíduo subjacentes a esta formação:

A pedagogia, sedimentada desde a instauração da modernidade, é articulada à divisão social e técnica do trabalho, tendo como objetivo distribuir e atender a demandas diferenciadas relativas à formação de trabalhadores de um lado e de dirigentes de outro, estabelecendo os limites de uma *educação utilitária* para os primeiros e *desinteressada* para os segundos. (NORONHA, 2003, p. 79). [Grifo nosso]

Mais do que estabelecer os limites, tanto de uma “educação utilitária”, quanto “desinteressada”, Noronha (id. Ibid.) alerta sobre o “caráter conservador da escola”, ao tempo em que retoma o debate político sobre a desigualdade econômica na sociedade. Portanto, a pesquisadora alerta que as regularidades sociais e econômicas de cada período histórico são geralmente incorporadas aos projetos pedagógicos, o que reforça a diferenciação escolar.

Embora aquelas regularidades se mantenham determinantes nos dias atuais, o Ensino Médio assume relevância no cenário nacional com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da matrícula na rede pública. Contudo, a rede de ensino da Paraíba não apresentava estrutura mínima quanto ao número de estabelecimentos para atender a demanda definida pela Lei 9.394/1996.

Na realidade, o Estado se dedicava ao Ensino Fundamental, apesar de sua responsabilidade maior apontar para o Ensino Médio. Trata-se de ocorrência que se deve à dificuldade dos municípios em oferecer vagas suficientes para atender a contingencial demanda do Ensino Fundamental e a possibilidade de prepostos da Secretaria de Educação garantirem recursos do Ministério da Educação através do FUNDEF. O Decreto nº 2.208/1997 restabeleceu aquele dualismo, mais precisamente entre Ensino Médio propedêutico e técnico, definindo este último como etapa final e com o objetivo de formação para o mercado de trabalho, sem a possibilidade de continuação no Ensino Superior.

No documento, dispositivos legais retrataram aspectos da proposta cujos pressupostos consistiam na minimização da pressão pelas matrículas no Ensino Superior. A medida logo foi revogada com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Neste, a proposta ganhou novos contornos legais para garantir outra realidade, qual seja a do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. A nova legislação restituía que os cursos profissionalizantes assegurassem a continuação dos estudos mediante o ingresso nas Universidades.

Neste cenário, o Ensino Médio na Paraíba oferecia duas perspectivas quanto à sua finalidade. A maioria das escolas de Ensino Regular oportunizava uma formação que permitisse o ingresso do estudante no Ensino Superior, enquanto as demais se restringiam à oferta de uma determinada formação técnica.

Até a Portaria nº 438, de 28/05/1998, na qual o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o currículo na Paraíba se voltava à preparação dos estudantes para os processos seletivos das universidades públicas, a exemplo do Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ou o tradicional Vestibular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A Constituição de 1988 define, no Art. 6º, a educação como direito social e de todos, sendo este último dever do Estado (Art. 205) quanto à oferta de ensino público e gratuito (Art. 205, IV) e sem descuidar dos padrões de qualidade (Art. 205, VII). Quando se trata do Ensino Médio, a Constituição e a LDB comprometem o Estado com as progressivas universalização e gratuidade.

Considera-se, criticamente, que as reformas na educação não definiram uma identidade para o Ensino Médio no Brasil, além de não apresentarem mudanças significativas quanto à sua finalidade. No que tange à educação em tempo integral, o assunto passou a incidir, de forma discreta, apenas no Ensino Fundamental e sem obrigatoriedade, mediante uma determinada previsão legal de vir a ser “ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LDBN, Art. 34, §2º).

Diante de um marco legal dotado de inevitável margem de insuficiência para abranger a totalidade das expectativas dos estudantes que se encontram no Ensino Médio, sobretudo quanto à efetividade da Lei se voltar para uma educação propriamente gratuita e de verdadeira qualidade, mudanças teriam de acontecer mediadas pela força da conscientização dos sujeitos que fazem as escolas estaduais funcionarem, adequadamente ou não, na Paraíba.

No Estado, entretanto, as determinações da Constituição apontaram grandes desafios quanto à universalização da matrícula para o Ensino Médio, ao considerar as limitações em estrutura física, com poucas escolas em condições de atender ao que determina a lei.

Quanto ao financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24/12/1996, implantado desde 1998, não atendia as demandas do Ensino Médio. Esta realidade perdurou até 2006, quando houve de ser substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja institucionalização proveio da Emenda Constitucional n.º 53/2006. Sem o financiamento necessário, o Ensino Médio na Paraíba, apesar da expansão inicial da matrícula, continuava excludente e sem condições de oferecer uma formação de qualidade.

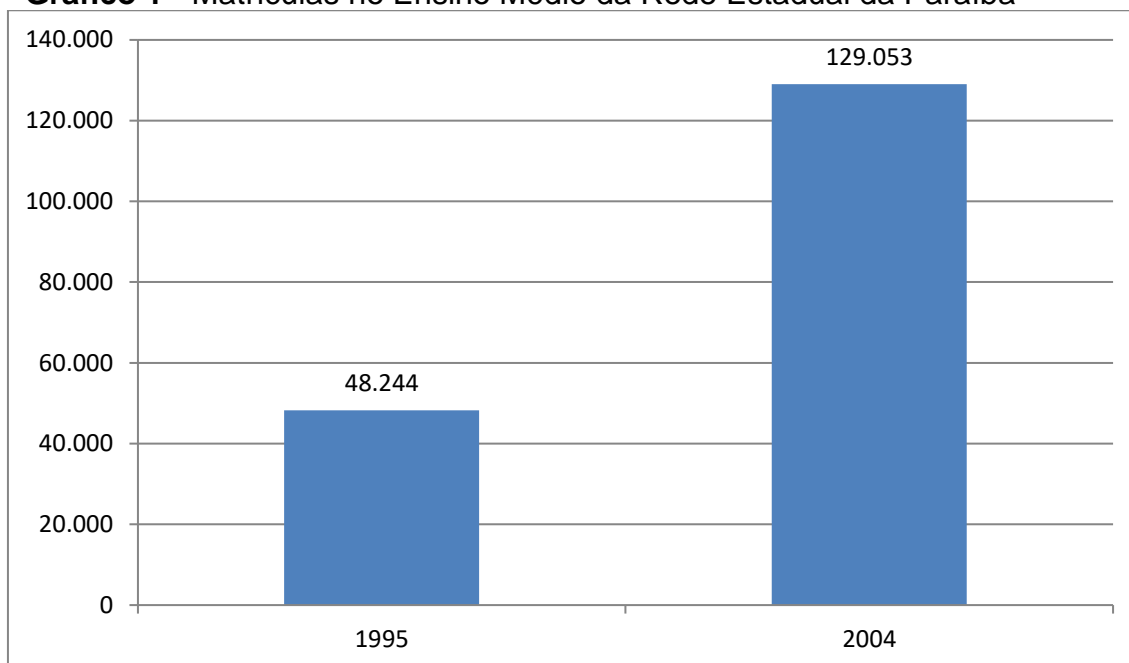
Diante dessas dificuldades em assegurar o cumprimento das metas do PNE (2001-2011) por força de um conjunto de vetos mutiladores do texto feitos pelo Governo FHC, recorre-se a Saviani (2008b, p. 451) para revelar as expectativas criadas pelos setores de esquerda que “participaram diretamente da elaboração do projeto alternativo (o PNE da sociedade) de PNE”. Trata-se de projeto que até chegou a ser protocolado na Câmara dos Deputados. Assim, a crença era de que, ao chegar ao poder, representantes de tais setores encampariam “uma sensível mudança da orientação da política educacional”.

No entanto, os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas.

Apesar de inexistir mudança na política educacional e devido aos próprios limites estruturais, a expansão da oferta do Ensino Médio na Paraíba pode ser apontada ao analisar a série histórica de 1995, antes da LDB, e 2004 quando da publicação do Decreto n.º 5.154/2004 que definia o Ensino Técnico Integrado ao Regular. Neste período, as matrículas na rede estadual passaram de 48.244, em 1995, para 129.053, em 2004, representando um crescimento de 167% diante do qual se aponta uma perspectiva favorável quanto ao efeito “universalização da matrícula”, conforme definido no Plano Estadual de Educação.

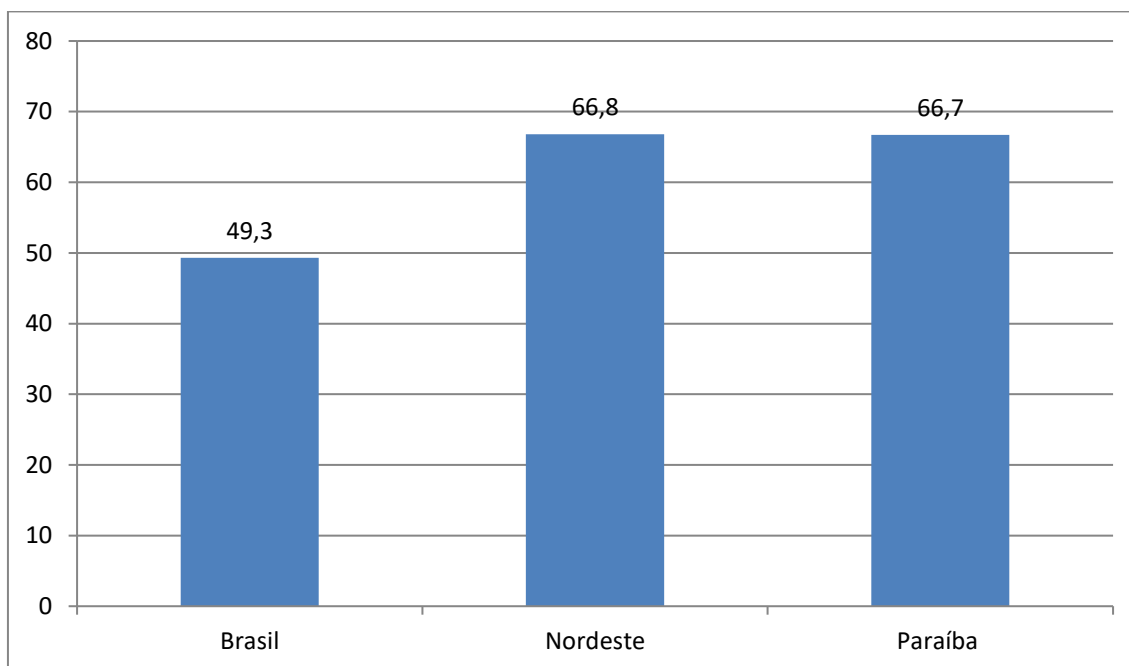
A rede estadual que atendia a 61,4% das matrículas no Ensino Médio, em 1995, passou a absorver 80,2%, em 2005, conforme gráfico:

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba



FONTE: MEC/INEP

Apesar do avanço no número de matrículas no Ensino Médio, verifica-se um elevado percentual de estudantes em distorção idade-série, quando o aluno apresenta mais de 2 anos de atraso escolar, especialmente no ensino noturno. Uma explicação para esses desníveis educacionais pode ser atribuída ao retorno dos estudantes que deixaram de frequentar a escola, após a conclusão do Ensino Fundamental ou mesmo a retenção nesta etapa de formação.

Gráfico 2 – Comparativo: distorção idade-série em 2003

FONTE: MEC/INEP

O ensino noturno concentra, no período analisado, a maior parte dos estudantes que apresentam distorção idade-série, revelando o desafio imposto pela LDB em garantir o acesso e a permanência dos estudantes/trabalhadores nesta etapa. O crescimento da matrícula não representou melhoria na qualidade do ensino oferecido. Pelo contrário, as taxas de rendimento mostram que, além de expansão da oferta, se fazia necessário investir na qualidade educacional, conforme se depreende da tabela abaixo:

Tabela 1 – Taxas de Rendimento Ensino Médio: Aprovação, Reprovação e Abandono

2002	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
Paraíba	75,3	7,2	17,5

FONTE: MEC/INEP

Apesar da taxa de aprovação estar próxima da realidade nacional à época, a taxa de abandono representa um ponto de atenção por revelar que as escolas ainda não ofereciam as condições de permanência necessárias para este percentual de estudantes.

São dados que reforçam a elevada taxa de distorção idade-série e corroboram a tese de que, apesar da expansão das ações de universalização da matrícula no Ensino Médio da Paraíba, os padrões de qualidade revelam embaraços ou preocupações:

A educação é um direito que garante direitos. Desse modo, a necessidade de universalização da educação com qualidade deflagra-se como um dos principais desafios rumo à concretização de um Estado social e democrático. Por este motivo, atualmente, é possível compreender a educação como um “bem público”, ou seja, um direito humano fundamental que implica um dever ao Estado de realizar determinadas políticas com o objetivo de sua efetivação. (Dotta, 2008, p. 183).

No enfrentamento da realidade imposta e na busca de assegurar tais direitos, uma das ações mais importantes no Estado aconteceu por mobilização do Conselho Estadual de Educação que, após publicação do anterior Plano Nacional de Educação, instituiu a comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE/CEE/PB), com vistas a estabelecer as metas para o decênio (2005-2015) da educação no Estado da Paraíba.

Os trabalhos no CEE/PB para elaboração do PEE 2005-2015 tiveram início em 2001 com os estudos temáticos do Plano Nacional de Educação, através de Comissão formada para este fim. Entre as ações realizadas, consta um seminário mobilizador envolvendo os municípios e entidades para divulgação das ações da educação na Paraíba. Constatada a dimensão do trabalho e a necessidade de envolver outros setores da sociedade civil, o CEE amplia a comissão de elaboração do plano com a incorporação de funcionários/técnicos da Secretaria da Educação, sindicatos, Universidades, gerências regionais de ensino, escolas e a comunidade.

Os estudos para a construção do Plano Estadual de Educação consideraram a realidade do Ensino Médio como a etapa final da educação básica, com identidade própria e com finalidade de: a) consolidar os conhecimentos do Ensino Fundamental; b) preparação para o mundo trabalho e o exercício da cidadania; c) aperfeiçoamento do educando como pessoa humana; d) compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

O primeiro Plano Estadual de Educação da Paraíba definiu 26 metas e correspondentes objetivos para o Ensino Médio. Buscando enfrentar os desafios da diagnosticada fragilidade em relação à infraestrutura, o PEE apontou e explicitou para o Governo do Estado os compromissos no sentido de formular e implementar uma política de gestão da infraestrutura física que assegurasse o reordenamento,

contemplando a ocupação racional das escolas de Ensino Médio desvinculadas das escolas com a primeira etapa do Ensino Fundamental, ao tempo em que fosse viável promover a expansão da rede de ensino para atendimento do Ensino Médio em todos os municípios com padrões mínimos de qualidade, bem como cumprir a meta de universalização das matrículas.

Observando a necessidade de revisão curricular, restou definido no PEE a obrigatoriedade de reformulação das Propostas Pedagógicas das escolas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além da inserção, de forma optativa, da disciplina “Língua espanhola” e do ensino em “educação ambiental”, ambos como estratégias de melhoramento do aproveitamento dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações externas, peculiarmente o Enem. Foram definidas, ainda, metas quanto à formação inicial e continuada para os professores, cujo propósito consistiu em oferecer um ensino de qualidade para atuar na redução do abandono, da repetência e da evasão.

No que se refere ao Ensino Médio Integral, o Plano Estadual de Educação apresenta apenas a meta 6, na qual se estabelece que o Estado deve implantar o Ensino Médio integrado ao profissional, de forma gradativa, apenas para cumprir o que define o Decreto nº 5.154/2004.

Quanto ao Ensino Noturno, constava no mesmo documento elaborado no âmbito da esfera estadual a orientação sobre a necessidade de rever a organização da estrutura didático-pedagógica “de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador” (PEE, p. 33). Na prática, o problema é persistente e o Ensino Médio noturno mantém uma crise de identidade ainda maior, visto que não atende a demanda do trabalhador ou sequer realiza a formação propedêutica.

O Ensino Profissionalizante, uma vez considerado enquanto oferta estratégia, sequer oferece currículo e condições necessárias à sua operacionalização, pois há pouca ou nenhuma disponibilidade de laboratórios e faltam condições reais para a realização de estágios.

Um admitido avanço, em meio ao contexto de fragilidades, correspondeu ao compromisso estabelecido, através do PEE, quanto às ações concretas do Estado em relação ao fornecimento de livros didáticos, a oferta de merenda escolar e a disponibilização de transporte escolar aos estudantes do Ensino Médio.

Estas ações se efetivaram, em parceria com o Ministério da Educação, na criação ou fortalecimento de programas de apoio à educação, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

As metas e os objetivos concernentes àquele primeiro Plano Estadual de Educação (2005/2015) para o Ensino Médio ainda se mantêm dentre os muitos desafios a serem enfrentados na Paraíba. Mesmo em relação às condições de infraestrutura, tornou-se inescapável ainda destacar a necessidade de maior investimento para assegurar a oferta de uma educação que se legitime como sendo de qualidade verdadeira.

A qualidade em foco precisaria também corresponder a uma racionalidade tida como oportuno fundamento educacional voltado às novas gerações, mediante o inusitado significado apresentado por Bergamo (2010, p. 198):

Apelo a significado aborígine dessa razão será imprescindível para contemporizar assimetria entre aprendizagem qualitativamente dinamizada e (ainda inaudita) mudança criticamente produtiva, contemporização a ocorrer entre generosidade juvenil e a ambiência educacional, assim como entre generosidade de egressos (inclusive do Ensino Médio) e o futuro da ambiência humano-geográfica local e regional.

Trata-se de uma perspectiva educacional de cunho humanizador que, ainda longe de se efetivar em largo alcance, não se desvincula dos demais investimentos, por exemplo, em infraestrutura.

Nessa esfera da infraestrutura, enquanto se avançou em ações como abastecimento de água e de energia elétrica, outros fatores continuam a desafiar o poder público, cujos diagnósticos disponíveis apontam necessidades de construção de quadras de esportes, laboratórios de ciências e informática, assim como o acesso à internet que ainda se mantêm com sérias limitações em determinadas localidades do Estado, mesmo depois de ter sido criado o Programa Nacional de Banda Larga (Decreto nº 7.175/2010).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve origem na experiência e atitude do pesquisador-autor enquanto profissional, imbuído pelas ações desenvolvidas na Escola Estadual Professor Lordão, da qual foi aluno e atuou como professor e gestor no período de implantação da proposta pedagógica da educação em tempo integral, entre 2012 e 2016. Durante a fase de observação e levantamento de informações, o pesquisador esteve diretamente envolvido nas ações como professor da disciplina História, bem como enquanto gestor escolar, sendo um dos responsáveis pela construção e implantação da proposta de educação integral em análise.

3.1 Pesquisa Qualitativa em Correlação com Práxis Educativo-Coletiva

Enquanto autor desta pesquisa e um dos sujeitos envolvidos no processo de implantação do ensino médio em tempo integral na Escola Professor Lordão, houve a oportunidade de encampar uma reflexão sistemática sobre a importância da pesquisa em educação, sobretudo no ensino médio ainda carente de estudos.

A pesquisa em destaque possibilitou conhecer as transformações vivenciadas pelo ensino médio no Brasil e como a equipe da Escola Professor Lordão, em dado momento (2011 a 2016), desenvolveu ações conjuntas e critérios científicos para se “reinventar” diante da objetividade da autossustentação, fazendo com que a maturidade natural fosse acompanhada, o quanto antes, pela maturidade cultural ou adulez humana, peculiarmente em favor da construção do sentido coletivo. Para tanto, deparar-se com a realidade do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI possibilitou a geração de um excedente na escola graças à intensificação qualitativa do tempo dos professores e dos estudantes na escola, bem como pela flexibilização curricular.

A condição de participante deste estudo permitiu ao pesquisador desenvolver uma autenticidade de protagonismo profissional no campo da pesquisa, haja vista a assumida coerência da participação em si no processo de implantação da proposta curricular na Escola Professor Lordão.

Os resultados analisados e expostos neste estudo também se referem à política de expansão das escolas em tempo integral na rede estadual de ensino, pois apontam exemplos de como enfrentar desafios emergentes da educação em tempo integral no ensino médio.

As contribuições decorrentes desta análise indicam vislumbres de alternativas, a exemplo da generosidade pedagógica no sentido de mobilizar uma determinada equipe escolar e estabelecer aproximações com a proposta de “Práxis Educativo-Coletiva”, em especial pelo coeficiente da sua disposição em atingir um objetivo comum que represente “autorresolução” educacional, de cunho humanizador para enfrentar desafios pedagógicos e estruturais, a saber: escolas com prédios ainda insuficientes para acomodar os estudantes em tempo integral ou equipe docente a necessitar de formação continuada em condições de atender as expectativas dos jovens no século XXI, bem como a proposta de ampliação e flexibilização curricular do Ensino Médio Integral. Esta realidade perfaz um panorama de estudo sobre a implantação desta proposta na Escola Professor Lordão.

Para o desenvolvimento daquela “autorresolução” a partir de entendimentos contidos neste estudo, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com ênfase no caráter interpretativo, considerando que o meio social no qual o sujeito pesquisador está inserido atua como motivador do processo. É com este conceito que tal estudo se coaduna com uma pesquisa social, buscando interpretar os diferentes significados que envolvem os sujeitos do contexto sociohistórico em análise. Considerando o pesquisador como um agente ativo na investigação, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 1945, p. 34).

Atuando como professor-pesquisador, esta unificada condição também permite que o pesquisador associe a concernente prática docente com o exercício da pesquisa, atuando como mediador capaz de analisar o modo como a participação e as práticas pedagógicas, peculiarmente na Escola Professor Lordão, foram capazes, ou não, de superar dualismos no Ensino Médio, conforme citados no capítulo anterior, através de uma proposta pedagógica de Ensino Integral.

De acordo com Sánchez Gamboa (2007, p. 41), a relação entre sujeito/objeto se caracteriza por fazer de dois aspectos a conjunção de uma mesma realidade. Sendo assim, no âmbito da pesquisa em ciências sociais, incluindo a educação, é preciso contemplar o seguinte encaminhamento: tanto o investigador como os

investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos, o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa (inclusive qualitativa).

Portanto, ainda na perspectiva metodológica esboçada por Sánchez Gamboa (id., p. 42), os sujeitos se tornam pesquisadores porque atuam conjuntamente “ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada”.

Portanto, a condição de sujeito pesquisador permite maior envolvimento com o objeto em estudo e reflexão sobre a prática profissional ao descrever momentos de decisão coletiva, ações para minimizar a insuficiência em infraestrutura, procedimentos administrativos, metodologias adotadas pela equipe docente e componentes de protagonismo estudantil a emergirem no movimento real da escola durante a fase de implantação do ensino médio integral, os quais poderão servir de orientação para as demais escolas que se encontrem neste processo atualmente.

3.2 Vivências Participativas Enquanto Procedimentos Metodológicos

A pesquisa enquanto produto de análise sobre alternativas encontradas pela Escola Professor Lordão diante da implantação da educação em tempo integral, com ênfase na sua autossustentação, tende a realizar contribuições e estabelecer critérios relevantes para a política de expansão adotada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, assim como para os gestores escolares.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) tem estimulado os estados e o Distrito Federal com financiamento e apoio técnico para implantação do Ensino Médio em tempo integral, em atendimento à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, responsável por definir a recente reforma do ensino médio no Brasil e para atender a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece a ampliação para atender, pelo menos, 50% das escolas públicas até o final deste plano.

Nos resultados de pesquisa sobre a implantação do ensino médio em tempo integral na Escola Professor Lordão, o que se sobressai é o entendimento acerca da “autossustentação”, esta a também considerar o financiamento decisivo não apenas para a fase de implantação; mas, sobretudo, para a manutenção da proposta curricular na escola.

Em se tratando da realidade da Escola Professor Lordão, recursos foram conseguidos em duas edições (2011 e 2015), através do Programa Ensino Médio Inovador. Trata-se de financiamento correspondente a 70 mil reais para implantação da educação em tempo integral. Contudo, a escola não apresentava infraestrutura mínima para dar sequência a esta implantação.

Os recursos descentralizados através da Resolução/CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011, somente permitiam à escola realizar pequenas adaptações na sua estrutura física. Mesmo assim, os recursos ainda eram insuficientes caso fosse autorizada uma reforma para garantir refeitório, ampliação de banheiros, construção de laboratórios e outros espaços pedagógicos necessários à diversificação curricular.

A experiência da Escola Professor Lordão permite afirmar a necessidade de se ter um critério para o financiamento, o qual precisaria compreender sentido coletivo, pois se trata de ação necessária para toda e qualquer política de expansão da educação em tempo integral, particularmente no ensino médio. As escolas necessitam de infraestrutura adequada que garanta aos professores, funcionários e estudantes condições mínimas de trabalho e aprendizagem, respectivamente.

No caso em estudo, a equipe escolar, através de uma generosidade pedagógica, conseguiu produzir um excedente que não pertence à própria fonte geradora (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016) ao fazer adaptações que potencializaram o próprio fazer pedagógico, a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e os resultados educacionais. Nesta situação, evidencia-se uma produção de sentido coletivo convergente com práxis educativo-coletiva, o que se impôs diante da necessidade daquela autossustentação considerada neste estudo.

Ademais, este fazer coletivo ainda não se tornou realidade em todas as escolas. Desta forma, o Ministério da Educação carece de efetividade ao deixar de fazer valer o financiamento necessário a partir dos estados e Distrito Federal, com o qual se possa garantir a política de reestruturação da infraestrutura ou construção de novas escolas com padrão mínimo para atender as escolas em tempo integral. Ainda se faz necessário expandir essa política de financiamento diretamente para as escolas com o objetivo de garantir a autonomia destas na construção de sua proposta de ampliação e flexibilização curricular.

Em procedimento de cunho participativo, o que também se observou na Escola Professor Lordão, como objeto de estudo sobre a realidade das demais escolas da rede estadual durante os anos de 2011 e 2016, foi a realidade de as escolas

receberem recursos descentralizados para a construção de suas propostas de redesenho curricular, mesmo que a Secretaria de Estado da Educação não dispusesse de recursos para realizar as reformas ou construção de novas escolas com padrão arquitetônico necessário à proposta de tempo integral.

Portanto, para implantação e a manutenção do Ensino Médio em tempo integral, seja em nível nacional ou estadual, necessário se faz contar com a política de financiamento do MEC, oferecendo condições reais para que os estados e as escolas possam garantir, além da implantação, a manutenção desta proposta não apenas em respeito à Lei nº 13.415 ou Plano Nacional (ou Estadual) de Educação, mas garantir à sociedade uma educação pública de qualidade, a exemplo do que foi vivenciado na escola Professor Lordão enquanto resultado de muito esforço (excedente) coletivo.

3.3 Antecedentes Históricos e Desdobramentos da Atitude do Pesquisador

Figura 1 – Escola Estadual Professor Lordão



FONTE: Arquivo fotográfico do autor.

A Escola Estadual Professor Lordão está localizada no município de Picuí, distante 245 quilômetros da capital do Estado, João Pessoa. Atualmente oferece apenas o Ensino Médio em tempo integral com a denominação de Escola Cidadã Integral Professor Lordão, tendo a capacidade instalada para atender 480 alunos.

A escola surgiu em 1912 da necessidade da comunidade local em formalizar o ensino dos filhos de Picuí que até então era oferecido, de maneira informal, pelos mestres das escolas, utilizando-se das próprias residências ou moradias das famílias que contratavam os professores para ensinar a aritmética e a cartilha do ABC.

Entre 1912 e 1939 funcionou em prédios cedidos pelo poder público municipal. Em março de 1939 foi inaugurado, durante os governos de Argemiro Figueiredo, na Paraíba, e de Getúlio Vargas, no Brasil, o prédio na Avenida Getúlio Vargas, centro da Cidade de Picuí. Tornou-se, portanto, uma das escolas modelos a ser inaugurada na Paraíba, à época com arquitetura padrão semelhante ao Liceu Paraibano.

O nome dado à escola de Professor Lordão foi homenagem ao professor Graciliano Fontini Lordão, nascido em 1844 na cidade João Pessoa, filho de Frei Frutuoso da Soledade Sigismundo e Agueda Inocência dos Martírios, negra, mas sem informações se era escrava ou livre. Mulato, ele teve na educação sua oportunidade de ascensão social.

Figura 2 - Graciliano Fontini Lordão



FONTE: Acervo familiar.

Graciliano Fontini Lordão foi professor do Liceu Paraibano e por volta de 1862 chegava à região que correspondia à antiga Picuí, cujas dimensões geográficas correspondiam ao conjunto parcial dos municípios das regiões Seridó e Curimataú Paraibano. Instalou-se no povoado de Pedra Lavrada, onde passou a atuar como coronel e depois chegou à assembleia Legislativa da Paraíba. As concernentes atuações como professor e deputado estadual, em pleito por Picuí quando da transferência da comarca de Cuité para Picuí, através da Lei Estadual nº 212, de 29 de outubro de 1904, fizeram-no receber a homenagem póstuma pela comunidade local em 1939.

Inicialmente, a escola ofertava apenas as antigas primeiras séries do ensino fundamental (Pré-escola, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série) com 4 salas de aulas. Em 1998 também passou a ofertar as séries finais do ensino fundamental (5ª série, 6ª série, 7ª série e 8ª série).

Apenas em 2001, com o fechamento do Colégio Cenecista Ana Maria Gomes, mantido pela Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC), decorrente do falecimento do picuiense fundador e presidente Felipe Tiago Gomes, a Escola Estadual Professor Lordão passou a oferecer o ensino médio, fruto do protagonismo dos estudantes em reivindicação ao governo do Estado através do Grêmio Estudantil Thiago Santos Silva.

Figura 3 - Cerimônia do Prêmio Gestão Escolar em São Paulo – 2015



FONTE: Arquivo fotográfico do autor.

Diante dos antecedentes históricos da instituição escolar em foco, torna-se admissível afirmar que a identidade do autor se confunde com a história da escola, pois houve de ser aluno no ensino fundamental e retornou como professor. Na oportunidade vivenciou momento decisivo quando se depara com a expansão do Ensino Médio na Rede Federal através da criação do Campus do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), em Picuí, assim como a fragilidade dos resultados educacionais apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além disso, com a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino médio, foi indicado pelos pares para a gestão escolar, ocasião em que deflagra um movimento coletivo baseado na generosidade pedagógica que permitiu à escola objeto deste estudo, através da implantação do ensino médio em tempo integral, alcançar relevantes resultados, conforme apresentado e analisado no capítulo 4 desta dissertação.

Figura 4 - Cerimônia do Prêmio Arte Cidadã em João Pessoa – 2013



FONTE: Arquivo fotográfico do autor.

Ao associar atividades de ensino com produção do conhecimento, similar à iniciação científica, a escola definia aspectos fundamentais e necessários à adoção de uma proposta pedagógica voltada para o protagonismo estudantil com a ampliação e flexibilização curricular como estratégia para enfrentar desafios estruturais, a exemplo da falta de quadra de esportes, laboratórios, refeitórios, banheiros adequados para educação em tempo integral.

Contudo, o trabalho coletivo logo mostrou sinais decisivos com estudantes da escola logrando êxito no acesso ao ensino superior através da ampliação na participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme é possível verificar consultando o gráfico, no capítulo 4, que evidencia a ampliação de 52%, em 2011, para 93%, em 2016.

Além de reduzir a taxa de reprovação, ampliar a aprovação, diminuir a distorção idade-série, conter a evasão, a Escola Lordão foi reconhecida através de vários prêmios: Prêmio Nacional de Ciências (MEC); Prêmio Luís Eduardo Magalhães (Movimento Todos Pela Educação); Prêmio Gestão Escolar (MEC/Consed/EUA);

Prêmio Escola de Valor (SEE/PB); Prêmio Jovem Senador (Senado Federal); Prêmio Jovem Parlamentar (Câmara Federal); Prêmio Escola Criativa e Inovadora (MEC); Prêmio Arte Cidadã (MP-PB), Prêmio de Ciência (IFPB), além de concursos e olimpíadas, a saber: Selo Escola solidária (Unicef), Olimpíada de Língua Portuguesa (Fundação Itaú Social), Prêmio MISA de Redação (UFCG), Prêmio João Pedro Teixeira de Redação (SEE/PB), Olimpíada Campinense de Matemática (UFCG), Olimpíada de Inovação (UEPB), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (MEC).

Figura 5 - Defesa dos projetos de iniciação científica na Feira de Ciências do Curimataú, em Cuité-PB - 2015



FONTE: Arquivo fotográfico do autor.

Os vivenciados desafios em prol da eliminação de escassez de envolvimento coletivo e de protagonismo estudantil estão entre os fatores que motivaram esta pesquisa no sentido de compartilhar entendimentos sobre como uma escola com poucos recursos, estrutura limitada, mas com uma dinâmica de trabalho coletivo capaz de gerar um excedente, logrou importantes resultados, os quais podem servir de inspiração para outras que estão no processo de implantação do ensino médio integral como consequência da política de fomento do MEC para alcançar a meta 6 do Plano Nacional de Educação.

3.4 Identificação do Tipo de Pesquisa: bibliográfica e documental

Na pesquisa ora apresentada, analisa-se o cotidiano da Escola Professor Lordão durante o processo de implantação do Ensino Médio Integral, recorrendo-se à classificação de pesquisa bibliográfica e de análise documental.

Inicialmente foi necessário analisar a educação e sua função social. Neste sentido, Saviani (2008), em suas contribuições, destaca o papel da escola como espaço para democratização do saber e das relações de poder. Estas reflexões foram norteadores na linha de pesquisa utilizada ao mostrar, no primeiro capítulo, que a oferta do ensino médio foi privilégio das elites do Brasil ao reservar a estas o ensino médio propedêutico, enquanto às camadas populares cabia a profissionalização.

Em Lukács (2003) foi possível um paralelo entre a escola como espaço democrático e a formação de uma consciência de classe como fator decisivo para a confrontação da política tecnicista liberal que caracterizou a política educacional no Brasil, das décadas de 1970 e 1990.

Ainda se debruçando sobre a literatura específica foi em Nascimento (2007) e Krawczyk (2017) que a contextualização de ensino médio no Brasil houve de ser analisada para compor o capítulo 2 desta dissertação. Justa-se a este arrazoado a historicização desde o período da educação jesuítica ao ensino médio integral.

Entre os autores em análise, Branco (2012) embasou a compreensão sobre os desafios da educação em tempo integral, sobretudo o processo de implantação no ensino médio. Esta leitura permitiu um paralelo com a implantação da proposta curricular do Programa Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Lordão. Para analisar o Programa Novo Ensino Médio foi necessário recorrer a Jakimiu (2014) para associar teores desta abordagem às mudanças que aconteciam no cenário nacional com a proposta curricular da escola em estudo.

As contribuições de Bergamo (2010) e Costa; Bergamo; Lucena (2016) se deram no debate sobre como o movimento de implantação do ensino médio em tempo integral na Escola Professor Lordão se aproximara de uma determinada “Práxis Educativo-Coletivo”, especialmente por corresponder àquele coeficiente que represente “autorresolução” educacional, além de compreender esforço coletivo oriundo de uma necessidade de autossustentação da escola enquanto instituição pública que também se apoie em procedimentos metodológicos indicadores de sentido coletivo.

Recorrem-se, também, às reflexões de Krawczyk (2011, p. 755) para abordar a construção do Ensino Médio como espaço de contradições sociais e confrontos ideológicos, haja vista esta etapa do Ensino nunca ter tido “identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”.

A crise no Ensino Médio é evidenciada através das pesquisas de avaliação externa apresentadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), utilizadas para analisar a educação básica nos países que constituem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), composta pelas economias em desenvolvimento e que, no Brasil, se encontra sob a responsabilidade do INEP.

Um segundo momento da pesquisa foi dedicado a compreender a proposta de educação em tempo integral, considerando a produção de Moura (2013) e este apresenta determinadas reflexões atribuídas ao pensamento clássico de Karl Marx quando este defende uma formação omnilateral dos jovens rumo à emancipação. Neste sentido é que se tenciona, criticamente, uma possível intencionalidade subjacente à Reforma do Ensino Médio na direção de promover a profissionalização para atender às demandas mercadológicas.

As reflexões se propõem a aglutinar entendimentos sobre o conceito de educação em tempo integral, cuja concepção prevalente incide na concorrente capacidade de os profissionais nelas envolvidos promoverem o desenvolvimento integral do estudante. Neste aspecto são consideradas as contribuições de Gramsci (1968, p. 125) sobre a “escola unitária”, esta em coadunação com o “princípio educativo”:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [texto com acentos no original].

Portanto, para Gramsci, o unitarismo que caracteriza tal escola se objetiva enquanto instrumento de uma “nova organização pedagógico-cultural”, com potencial de criação para novas e conseqüentes relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, além de aglutinar todas as gerações ou grupos de pessoas, indistintamente (JESUS, 2005, p. 59).

A educação integral ainda é analisada na conjuntura da Reforma do Ensino Médio, considerando a política de fomento instituída pela Lei 13.415/2017 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no qual consta, em uma de suas metas, a expansão do número de escolas e matrículas para o Ensino Médio em tempo integral, conforme mencionado antes.

Compreender o Ensino Médio, em sua dimensão mais ampla, não se mostra metodologicamente suficiente no tocante aos propósitos desta pesquisa. Por outro lado, busca-se revelar os desafios enfrentados pela Escola Professor Lordão, sendo necessário aprofundar a análise dos documentos oficiais no âmbito federal e estadual para entender como se deu a construção e a expansão do Ensino Médio na Paraíba, incluindo a análise documental de atas de reuniões do Conselho Escolar, de portarias do Ensino Médio Inovador e dos decretos de criação da Escola Cidadã Integral na Paraíba, além dos marcos legais constituídos pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras fontes que determinam as reformas no Ensino Médio.

O método de pesquisa seguido, portanto, pode ser caracterizado como uma observação participante ou pesquisa-ação, na qual o pesquisador houve de "reunir registros de diferentes naturezas" (BORTONI-RICARDO, 1945, p. 61), como a observação direta do ambiente escolar, fotos, atas das reuniões do conselho escolar, produções dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, ementas, planos de aula, Proposta Pedagógica, Plano de Intervenção Pedagógica, resultados em concursos e prêmios em educação; índices de desempenho, além dos resultados das avaliações oficiais, a exemplo de Enem e IDEB/PB.

O contexto da implantação do projeto de Ensino Médio Integral nas escolas da rede estadual da Paraíba é considerado à referência de documentos reguladores, tais como: a portaria, o documento orientador e as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador instituídas pelo Ministério da Educação. Considera-se, ainda, o documento que discute as características do ProEMI, considerando a realidade estrutural das escolas no Estado e o papel ideológico diante da formação integral do indivíduo como dimensão que atenda aos princípios de cidadania para as camadas populares.

Para discutir os resultados educacionais apresentados pela Escola Professor Lordão foram considerados os dados apresentados pelo INEP quanto à aprovação, reprovação e abandono, além de dados do Censo Escolar.

Ambos estes dados, no entanto, perfazem análises conjuntas em congruência com os resultados da avaliação externa aplicada pela Secretaria de Estado da Educação às turmas concluintes do Ensino Médio para identificar o Índice de Desenvolvimento Educação Básica na Paraíba (IDEPB), numa perspectiva de entender a relação entre o acréscimo da carga horária dos alunos e o impacto no desempenho dos concluintes.

Os dados foram inicialmente coletados através de relatórios em planilhas em Excel disponibilizados pelo INEP. Para analisar o crescimento do ensino médio no Estado da Paraíba foi preciso fazer um recorte entre 1995, antes da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996), e 2004 com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que regulamentava o ensino médio técnico integral ao propedêutico. O resultado apresenta um crescimento superior a 160%, conforme gráfico apresentado no capítulo 2, quando trata do O Ensino Médio Integral na Paraíba.

No mesmo capítulo, encontra-se a taxa de rendimento no ensino médio da Paraíba no ano de 2002, evidenciando que, apesar da expansão do ensino regular, os resultados não revelavam qualidade quando pouco mais de 17% dos estudantes abandonaram o ensino médio naquele ano.

Para analisar os resultados educacionais obtidos pela Escola Professor Lordão foi necessário recuperar a matrícula em 2010 através do Censo Escolar. A tabela apresentada no item 4.1, que versa sobre “A insustentabilidade de determinado coletivo educacional e os desafios político-institucionais da Escola Estadual Professor Lordão”, revela um dos desafios da escola para os anos seguintes que seria o reordenamento da matrícula no sentido de preparar a escola para a implantação do ensino médio integral, sendo necessário conter a matrícula para o ensino médio. Ação que só foi possível com o movimento de fortalecimento da Escola Estadual Felipe Tiago Gomes e esta passou a oferecer o ensino fundamental para os anos finais.

Ainda no esforço de identificar indícios para compreensão dos desafios que a escola enfrentava a partir de 2011 foi apresentada a tabela 03 presente no 4º capítulo deste trabalho, com os dados de matrícula no Ensino Médio no município de Picuí. Conclui-se que a Escola Professor Lordão era majoritária na matrícula do Ensino Médio, mas que o IFPB Picuí já iniciava suas primeiras turmas de Ensino Médio em tempo integral.

A tabela 4 aponta para um dos maiores desafios a serem enfrentados pela equipe escolar. A taxa de abandono no ensino médio em 26,3% evidenciava o distanciamento entre o currículo ofertado pela escola e as expectativas dos jovens matriculados, particularmente quando se observa a 1ª série no gráfico que acompanha. Para reforçar o entendimento foi necessário fazer um comparativo entre as redes de ensino. Através do Censo Escolar de 2010 foi possível analisar, em gráfico, que os dados de abandono escolar da 1ª série do ensino médio noturno na Escola Professor Lordão era superior ao apresentado pela rede estadual e mais que o dobro das escolas da rede federal.

No que se refere ao IDEB, foi necessário analisar a série histórica disponível pelo INEP (2007 a 2011) para justificar que o modelo de educação oferecido pela escola, até 2010, não se sustentava, tendo em vista que apesar de superar os indicadores das escolas estaduais, estavam em declínio enquanto aqueles em ascensão. Outra tabela (05) reforça a necessidade de uma mudança pedagógica ao revelar a melhoria na qualidade da educação oferecida pela rede municipal de Picuí com o resultado de 2011.

Para identificar as primeiras mudanças que a escola adotou para implantação do ensino médio em tempo integral foi utilizado um gráfico em linhas com série histórica de matrículas no ensino fundamental, comparando a realidade da Escola Professor Lordão e a Escola Felipe Tiago Gomes, sendo a primeira em declínio e a segunda em crescimento. A redução da matrícula era condição necessária para oferta do ensino médio em tempo integral, visto que as turmas do turno vespertino eram ofertadas para atender ao ensino fundamental.

Para identificar as mudanças curriculares foi reproduzida, em forma de quadro, a matriz curricular extraída da Proposta Pedagógica da Escola Professor Lordão. Nesta é possível verificar a manutenção da base comum curricular e a ampliação da base de flexibilização curricular com espaços para letramento, cultural digital, iniciação científica, protagonismo estudantil entre outros. Na sequência, apresenta-se um comparativo entre a parte de flexibilização curricular inicial em 2012 e 2016 quando dos experimentos realizados junto aos componentes eletivos.

Para exemplificar as ações pedagógicas realizadas durante a fase de implantação da proposta curricular de ensino médio integral se optou por fazer recortes de matérias em sites, blogs e no Youtube, com destaque para os projetos de iniciação científica, componentes eletivos ou prêmios e eventos.

Outra estratégia para apresentar os resultados do IDEPB incide na tabela da média história (2012-2016) da Escola Professor Lordão no Sistema de Avaliação da Paraíba, enquanto outra ilustração gráfica mostra o crescimento superior à meta estabelecida para a escola no mesmo período.

Para reforçar a compreensão dos resultados alcançados pela Escola Professor Lordão com a implantação do ensino médio integral se optou em apresentar os indicadores educacionais, obtidos através do Censo Escolar e disponibilizado pelo INEP no formato de gráficos em colunas. O Critério definido foi analisar o intervalo entre 2010, antes da implantação do ensino médio integral, até 2016, após as mudanças necessárias com a ampliação e flexibilização curricular.

As informações coletadas durante a consulta aos documentos sobre as práticas na Escola Professor Lordão, sejam estas obtidas na escola ou na esfera pública, foram comparadas com resultados oriundos das escolas da Paraíba que implantaram proposta de Ensino Médio em Tempo Integral no mesmo período, a fim de validá-los ou não. Os documentos permitiram a análise de informações que possibilitassem a identificação e a seleção de experiências realizadas na escola, de forma a evidenciar estratégias a serem replicadas na rede estadual de ensino.

Por último, foram evidenciados e problematizados os resultados da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Professor Lordão. Inicialmente, demonstra-se a situação da escola em 2011 quando ainda oferecia o Ensino Fundamental e Médio Regular, destacando a organização curricular e os processos de gestão. As discussões de Nascimento (2007) e Krawczyk (2013) serão retomadas para contextualizar a realidade antes das mudanças pedagógicas exigidas para a implantação do ProEMI, valendo-se, também, da busca de entendimento sobre como a construção de uma proposta pedagógica, pautada na ampliação do tempo do aluno na escola, poderia melhorar os resultados educacionais anteriores.

Nesse momento, apresentam-se, ainda, os desafios que a escola vivenciou para adaptar sua estrutura física, curricular e pedagógica a um novo projeto de educação. Os conflitos de interesses e a estrutura precária diante das necessidades da educação em tempo integral são analisados à luz das contribuições de Lucena (2015) no que concerne à tentativa de compreender os fatores que explicam resultados positivos diante dos determinantes e até oscilações da político-institucionalidade decorrente das mudanças na atual e não menos conturbada conjuntura nacional.

No estudo também foram examinados, ademais, a proposta pedagógica e a matriz curricular adotadas pela Escola Professor Lordão para atender os critérios do Ministério da Educação, através do ProEMI, bem como os projetos pedagógicos de iniciação científica e protagonismo juvenil, envolvendo a análise dos resultados oficiais pelas avaliações externas, com destaque para o IDEB/PB e ENEM, além dos prêmios conquistados pela escola, professores e alunos, bem como a participação em eventos internacionais e parcerias com instituições para o desenvolvimento de projetos na escola.

3.5 O Diálogo com as Fontes e a Tomada de Consciência do Pesquisador

O manuseio das fontes utilizadas durante a pesquisa possibilitou o entendimento de como a Escola Professor Lordão, apesar de não reunir condições mínimas em termos de infraestrutura, formação docente ou flexibilização curricular, conseguiu apresentar evidências em dados oficiais, obtidos junto a órgãos oficiais, a exemplo do INEP, capazes de destacar a experiência desenvolvida na escola como um caso de sucesso, sobretudo quando se analisa a implantação da educação em tempo integral no ensino médio.

Portanto, a pesquisa sobre o ensino médio enquanto prática docente ou ação institucional permite ao profissional da educação traços de autoria e reflexão intelectual, em uma perspectiva de formação continuada, acerca dos desafios da educação atual, bem como a oportunidade de contribuição intelectual capaz de influenciar as políticas educacionais, sejam estas em nível nacional ou em âmbitos estaduais.

Importante ressaltar que a pesquisa não se impõe como ação neutra, nem tampouco o pesquisador se exime de assumir posicionamentos correlatos a certas abordagens metodológicas. Contrariamente, o pesquisador tem seu entendimento de mundo e, durante o pensamento e materialização da escrita, apresenta traços que revelam posicionamentos teórico, social, político e cultural.

Na condição de pesquisador e partícipe, porque diretamente envolvido com a proposta de implantação de ensino médio na Escola Professor Lordão, houve de ser possível refletir sobre as impressões vivenciadas, recorrendo-se a dados estatísticos diretamente confrontados com algum posicionamento real sobre os resultados e desafios enfrentados, bem como refletir sobre as estratégias e (in) suficiências pedagógicas, metodológicas e institucionais para a implantação da educação em tempo integral em uma escola de ensino médio na Paraíba.

4 O ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PICUÍ: DESAFIOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DA ESCOLA PROFESSOR LORDÃO

Em perspectiva teórico-metodológica, a temática da insustentabilidade coletiva analisada na experiência vivenciada na Escola Professor Lordão, tende a também representar a realidade dos docentes, estudantes e gestores, pois são todos passíveis de sofrerem reações a “problemas autossustentatórios de detentores de empregos” (LUCENA, 2015, p. 28), além de outras implicações oriundas de descontinuidades de projetos por falta de viabilidade econômica ou de aportes governamentais.

Sendo assim, ao considerar a falta de estrutura própria, além de representar um real começo de dificuldade para a Escola objeto deste estudo, indicava uma prática de esvaziamento das condições objetivas para fazer acontecer o processo educativo, o que poderia também significar uma inoperância governamental evidenciada pela falta de organização do ensino que só encontrava nos dispositivos de seleção a incidir, tanto na disputa pelas poucas vagas existentes, quanto na continuidade dos estudos, em uma saída tida por eficiente através do método da homogeneização enquanto a razão para o acontecer do contexto escolar.

4.1 Protagonismo Escolar e Práxis Educativo-Coletiva na Perspectiva do Ensino Médio Inovador

Conforme relatado, até 2001 o município de Picuí não dispunha de escola pública oferecendo o ensino médio. Apenas em 2002, após mobilização da população local frente ao encerramento das atividades do Colégio Cenecista, o ensino médio houve de ser implantado na Escola Estadual Professor Lordão, ainda sem as diretrizes necessárias, mas como resultado de uma ação coletiva da comunidade em exigir do Governo da Paraíba uma resposta.

As dificuldades retrataram um conjunto de insustentabilidades acerca da realidade local-regional, conforme visto anteriormente. Portanto, a implantação do ensino médio mantido pelo poder público estadual em Picuí não foi resultado de uma ação planejada pelo Governo do Estado, mas fruto de uma mobilização da comunidade, na qual professores e estudantes, notadamente o Grêmio Estudantil

Thiago Santos Silva, apresentaram as intencionalidades dos representantes da Escola Professor Lordão no sentido de obter a autorização para oferecer o Ensino Médio.

Contudo, a realidade comunicava grandes desafios, entre eles a necessidade de melhorias na estrutura física, visto que o prédio inaugurado em 1939 não atendia a necessidade dos estudantes na época. A escola, que oferecia matrículas para a educação infantil e o ensino fundamental, se deparou, quase repentinamente, com adolescentes e jovens determinados a cursar o Ensino Médio. O resultado mais imediato do ato autorizativo do Governo foi este: salas superlotadas, equipamentos insuficientes, material pedagógico inadequado para o ensino médio, professores sem formação específica, conforme exigido pela LDB.

Inicialmente, a escola precisou se adaptar, oferecendo aos estudantes e professores a estrutura que dispunha. Assim, o turno matutino passou a oferecer matrículas para o ensino fundamental, enquanto os turnos vespertino e noturno estavam reservados para o ensino médio. Os espaços de biblioteca e sala dos professores foram utilizados para acomodar as salas de aula.

As precárias condições de funcionamento eram agravadas pela interferência de apadrinhados políticos indicados para compor a equipe. Trata-se de uma prática comum que resultava, principalmente, na indicação da gestão escolar pelos agentes políticos locais, sem considerar, na maioria vezes, critérios técnicos; mas, seguindo a lógica insustentável dos arranjos garantidores de apoio político para quem indica. Esta prática, além de contrariar os preceitos de uma gestão escolar democrática, criava um clima de instabilidade que obscurecia o processo pedagógico.

No período compreendido entre os anos 2002 e 2005, a rede municipal de ensino foi se estruturando com a construção do Complexo Educacional Cônego José de Barros, bem como a aquisição do prédio do Colégio Cenecista Ana Maria Gomes, fechado após a implantação do ensino Médio na Escola Professor Lordão.

As famílias passaram a ter mais confiança na educação oferecida pela rede municipal, pois tal oferta se caracterizava por apresentar menos problemas de estrutura física e instabilidade funcional. Na ocasião, a Escola Professor Lordão continuava ofertando a matrícula para o ensino fundamental, enquanto ampliava as vagas para o Ensino Médio. Este era o modo de manter os profissionais da escola em atividade – professores ou apoio escolar – o que assegurava apoio político local.

Em 2010, considerando os dados do Censo escolar fornecido pelo INEP, o município de Picuí dispunha de 36 escolas que ofereciam desde a matrícula em creche até o ensino médio, totalizando 5.526 matrículas.

A rede estadual apresentava 1.268 matrículas distribuídas em três escolas: Escola Estadual Professor Lordão (com vagas para o ensino fundamental e médio) e a Escola Estadual Felipe Tiago Gomes (com vagas para o ensino fundamental), ambas na Zona Urbana. Já a Escola Estadual Severino Gregório oferece matrículas para o ensino fundamental e médio na zona rural do Município. A rede privada de ensino apresentava 491 matrículas entre o ensino infantil e médio, enquanto a rede federal dispunha de 77 matrículas apenas para o ensino médio (Censo Escolar/2010).

Considerando apenas a realidade da Escola Professor Lordão, neste ano contemplado pelo Censo, apresentava 937 alunos matriculados, os quais se encontravam distribuídos entre a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas na Escola Estadual Professor Lordão – 2010

Ano/série	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série EM	2ª série EM	3ª série EM	Total
Matrícula	35	37	37	46	350	244	188	937

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010

Observa-se que as turmas apresentavam um quantitativo de alunos acima do recomendado para o ensino fundamental e médio, ultrapassando o número que deveria ser entre 25 e 30 alunos. A situação mais crítica era no turno noturno, no qual as turmas da 1ª série do ensino médio contavam com mais de 50 alunos matriculados. Este realismo era uma ameaça constante ao desempenho dos estudantes, sobretudo no ensino noturno que, além de turmas com excesso de alunos, o tempo de aula para este público era menor em relação àqueles matriculados no turno vespertino.

Ao fazer um recorte para analisar a matrícula apenas do ensino médio no Município de Picuí, percebe-se que a Escola Estadual Professor Lordão atendia a 782 alunos, o que correspondia a 79% dos alunos matriculados nesta etapa, ficando 214 alunos distribuídos entre a Escola Estadual Severino Gregório (zona rural), Colégio e Curso Divino Espírito Santo (rede privada) e o Instituto Federal de Educação (IFPB) com processo seletivo de entrada.

Tabela 3 - Matrículas no Ensino Médio no Município de Picuí – 2010

Instituição	Dependência Administrativa	Matrícula Ensino Médio
Escola Estadual Severino Gregório	Estadual	70
Instituto Federal de Educação	Federal	77
Colégio e Curso Divino Espírito Santo	Privada	67
Escola Estadual Professor Lordão	Estadual	782
Total		996

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010

Além de salas com excesso de alunos, a escola não dispunha de laboratórios de ciências, robótica, matemática, sala de leitura, sala de atendimento especializado, quadra de esporte, auditório, cozinha e refeitório adequados. A limitada estrutura física, construída em 1939 para atender ao ensino fundamental, somada ao excesso de alunos por turma, contribuía para a precarização do trabalho pedagógico dos professores e gerava resultados educacionais pouco expressivos.

Quando se analisam as taxas de rendimento apresentadas no censo escolar 2010, verifica-se que a implantação do ensino médio, sem o planejamento adequado por parte da Secretaria de Estado da Educação, apenas para atender uma demanda local, resultava em índices educacionais que não evidenciaram uma educação pública de qualidade, como podemos observar no quadro:

Tabela 4 - Taxa de rendimento Escola Estadual Professor Lordão – 2010

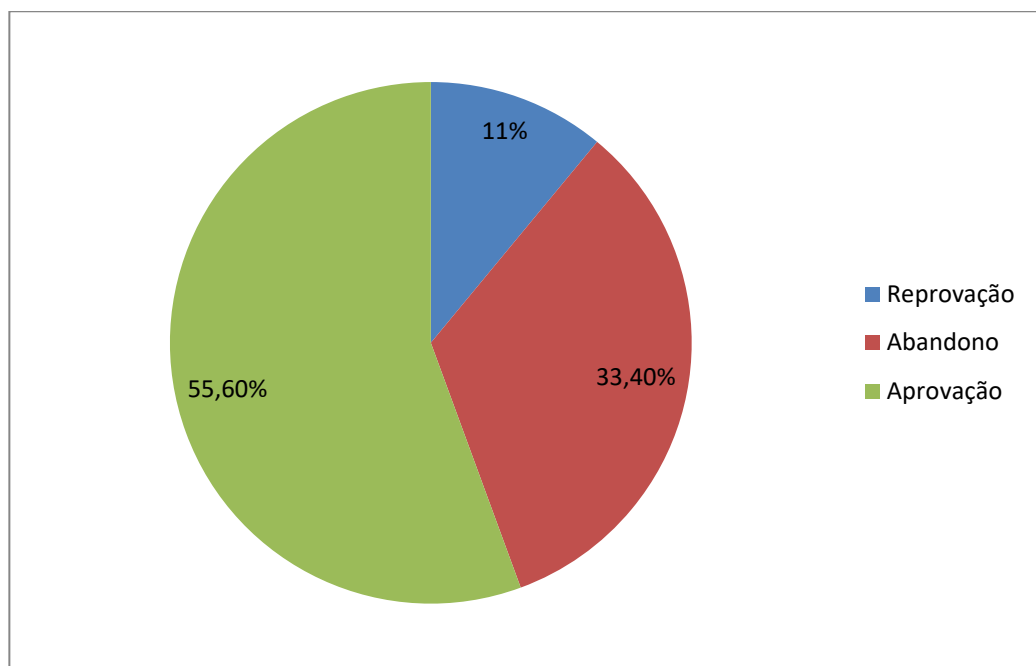
Taxa de rendimento	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Finais	11,1%	5,8%	83,1%
Ensino Médio	7,2%	26,3%	66,5%

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010

Quando a análise se restringe ao ensino médio, verifica-se que os resultados eram ainda desafiadores. Enquanto o ensino fundamental apresentou 83,1% dos alunos com sequência no fluxo através da aprovação, no ensino médio este mesmo índice foi apenas 66,5%. Quando se considera apenas a taxa de abandono, os dados são ainda mais preocupantes porque retratam a evasão, haja vista que 206 alunos deixaram de frequentar a escola em 2010, o que corresponde a 26,3% dos matriculados.

Situação mais gritante quando se faz um recorte na 1ª série do ensino médio: entre os dados de reprovação e abandono foram 156 alunos “deixados para trás”, o que correspondeu a 44,4% dos alunos matriculados nesta série, conforme consta no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Taxa de rendimento - 1ª série do Ensino Médio: Escola Professor Lordão - 2010



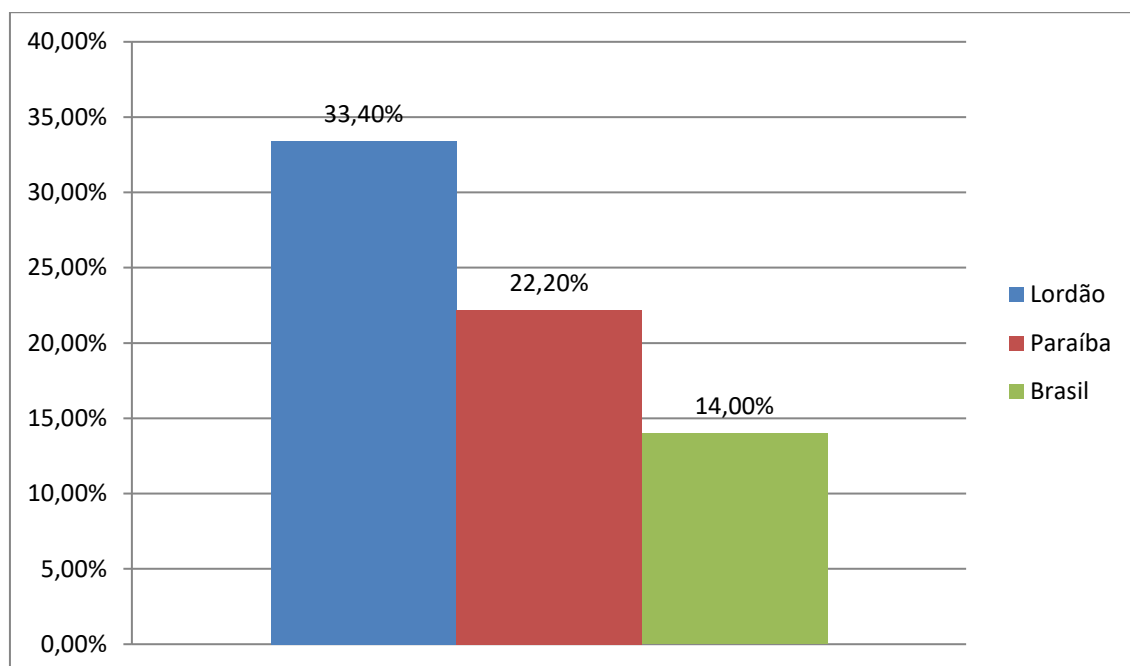
FONTE: Censo Escolar/INEP 2010

Ao confrontar, analiticamente, os resultados das demais escolas da rede estadual, percebe-se que a Escola Estadual Professor Lordão precisava apresentar uma nova proposta curricular capaz de despertar entre os estudantes o sentido de desenvolver um coletivo educacional, sobretudo da 1ª série do ensino médio.

Esse coletivo educacional também resulta da organização e do pertencimento dos sujeitos, cujos laços passam a ser construídos em torno de um objeto mediador comum, correspondendo inclusive à identidade com a instituição escolar na direção de superar as dificuldades estruturais através do compromisso pedagógico.

Quanto ao percentual de abandono dos alunos da 1ª série da escola, este foi superior aos apresentados pelo conjunto das escolas estaduais na Paraíba e no Brasil, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 - Taxa de abandono na 1ª série do Ensino Médio na rede de ensino estadual – 2010



FONTE: Censo Escolar/INEP 2010

Entre as hipóteses para o alto índice de abandono na 1ª série podem ser apontadas a insegurança institucional, as precárias condições estruturais, as turmas com excesso de alunos, os limitados recursos pedagógicos, a ausência de laboratórios e a formação dos professores remanescentes do ensino fundamental, os quais, desde a implantação do ensino médio, desempenhavam as concernentes funções nesta etapa de ensino.

Além dessas insuficientes condições, sobretudo objetivas, a elevada taxa de abandono dos estudantes na 1ª série do Ensino Médio na Escola Professor Lordão também expressa a crise histórica do ensino médio em não oferecer um currículo capaz de dialogar com as expectativas dos jovens, haja vista a constatação de uma matriz fragmentada em disciplinas, marcadamente conteudista e com ausência de atividades práticas.

Ainda em 2010, o Estado da Paraíba vivenciou uma grave crise política com um processo de cassação do Governador do Estado que culminou com a mudança na gestão escolar. Além da substituição da equipe gestora, parte dos professores teve seus contratos encerrados, comprometendo o trabalho pedagógico e os resultados educacionais, conforme verificado nas taxas de rendimento apresentadas.

Em meio a essa conjuntura intempestiva de alternância de governo, o Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) iniciava suas atividades no município com um campus de educação em tempo integral, com estrutura física e pedagógica no padrão federal. Embora estivesse aberta uma nova possibilidade para o ensino médio na cidade, a oferta do ensino médio pelo IFPB (Campus Picuí) colocava em questão o trabalho desenvolvido na Escola Estadual Professor Lordão.

Portanto, o que parecia ser uma alternativa para a matrícula do ensino médio se mostrava, inicialmente, uma ameaça à própria sobrevivência da escola, pois seus resultados educacionais evidenciavam a necessidade de uma proposta político-pedagógica capaz de superar os desafios político-institucionais, fortalecer o sentido de ser coletivo (educacional) na própria escola, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e melhorar os resultados educacionais para manter sua autossustentabilidade.

A escola vivenciava um momento decisivo quanto ao seu Projeto Político-Pedagógico. Qual o caminho a ser trilhado? Qual perfil de educação a oferecer para os jovens de Picuí? Quais as expectativas dos estudantes, professores e pais de alunos? Quais as alternativas existentes? Estas problematizações estabelecem a aproximação compreensiva de busca de solução, pelo pesquisador, com entendimentos de uma determinada “Práxis educativo-coletiva”¹³.

Em meio ao clima de insegurança institucional, fruto das – até então – limitadas condições oferecidas aos estudantes de Picuí e diante da novidade da proposta Pedagógica do IFPB, com ampla estrutura física e cursos técnicos profissionalizantes em diálogo com os setores produtivos locais, a Escola Professor Lordão precisava definir sua visão de futuro. Para tanto, a equipe de professores decidiu que a escola precisava se tornar referência em qualidade na educação pública na região como estratégia de manter sua própria sobrevivência.

Assim, em 2011, após processo eleitoral e o limiar de uma nova administração no Estado da Paraíba, os sujeitos da Escola Professor Lordão deflagram um processo de renovação político-pedagógica, tendo como eixo a gestão escolar.

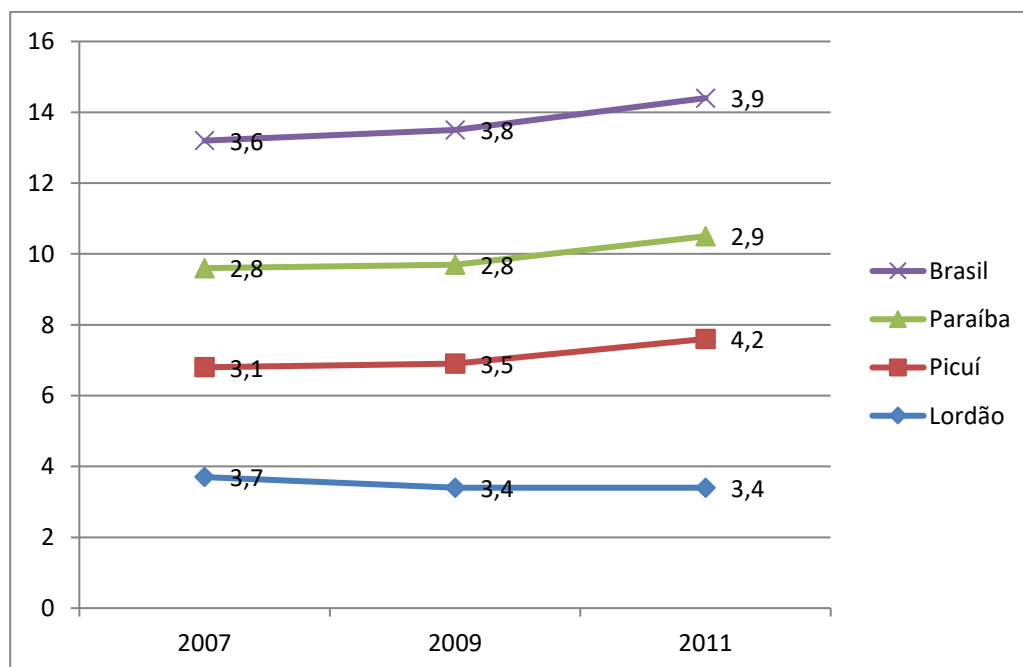
¹³ Lucena (2015) estudou a “especificidade da política” para depurar decisões geradoras de saberes que tenham como contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas igualmente específicas. Mas, a solução deste problema recorrente da político-institucionalidade, que interfere no âmbito educacional, só tem como provir de “práxis educativo-coletiva”. Esta, por sua vez, se manifesta pelo reconhecimento da necessidade de “desalheamento educacional à objetividade” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016) junto aos sujeitos que a abraçam com autonomia, além de estabelecerem criativos laços de afetuosidade.

Inicialmente, a equipe gestora de 2010 foi exonerada, assim como uma parte dos funcionários. Um novo gestor foi nomeado, mas não conseguiu assumir a função, pois além de ser uma “apadrinhada” indicação política, não dispunha da formação exigida pelo corpo docente para assumir o cargo de dirigente.

A realidade era desafiadora: uma escola que perdia credibilidade frente aos anseios da comunidade, cuja matrícula dos filhos migrava rapidamente para a rede municipal, no caso do ensino fundamental, e para as redes privada ou federal, em se tratando do ensino médio.

A diminuição das matrículas no ensino fundamental se dava pela ampliação da oferta na rede municipal. Mas, a redução se tornava inevitável pelas melhores condições e resultados alcançados na outra realidade educacional. Assim, enquanto a Escola Professor Lordão apresentava apenas 3,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, decrescendo 0,3 pontos percentuais se comparado com o resultado de 2007 que foi 3,7, as escolas da rede municipal passaram de 3,1 para 4,2 pontos no IDEB, observado em 2011:

Gráfico 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–IDEB - 2007-2011



FONTE: INEP, 2007-2011

Os dados acima evidenciam mais um realismo de insustentabilidade, ou seja, uma fragilização cujo significado mais decisivo para explicá-la se coaduna com a circunstância da primeira categoria extraída de um dos principais conteúdos mediadores que favorecem assumir “Práxis educativo-coletiva”, qual seja o saber e a correspondente realidade da “Interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 257-258).

Tal interação serve de referência e fundamento para prevenir aquela e tantas outras fragilizações que coincidem com político-institucionalidade, gerando convencimento suficiente nos sujeitos para, mediante produção pessoal, ultrapassar as ilimitadoras armadilhas do pensar e do agir, tanto no que concerne à indiretude do trabalho também no ambiente escolar, quanto às relações de poder que ameaçam este mesmo ambiente.

Trata-se de convencimento ético-científico, cuja interpretação houve de ser extraída de Lucena (2015) para se coadunar com o ser coletivo (educacional) gestado na Escola Professor Lordão, graças à primordial referência do “sentido coletivo”, na sua atual situação de “indiretude quanto a mediar o metabolismo entre a sociedade e a natureza livre”, com vistas a “gerar excedente de produção” que não pertence à fonte geradora (LUCENA, 2015, p. 14).

Portanto, o distanciamento da comunidade, a interferência política na gestão escolar e os resultados apresentados poderiam, em curto prazo, inviabilizar o funcionamento da escola enquanto instituição pública que tem como missão oferecer uma educação de qualidade, comprometendo, assim, a sobrevivência de sua equipe. Contrariamente, e uma vez explicitado o sentido daquela interação, os sujeitos da escola assumiram um inusitado protagonismo ao chamarem para si a responsabilidade de reverter tais fragilizações.

Uma ação decisiva foi, precisamente, redefinir a gestão escolar. Para tanto, o Conselho Escolar, em reunião extraordinária, decidiu não aceitar a gestão indicada pela Secretaria de Estado da Educação. Essa “rebelião” impulsionou uma mudança de postura das pessoas que fazem a escola acontecer como instituição que assume “sentido (do que é) coletivo” (COSTA, BERGAMO, LUCENA, 2016, p. 263-264). O efeito prático desta determinante ação incidiu na realidade de o Governo do Estado e as lideranças políticas da região se curvarem, pela primeira vez, para ouvir e considerar as falas dos sujeitos da escola.

A nomeação do gestor recém-empossado foi revogada e o Conselho precisou indicar um profissional, entre os professores da instituição, para assumir a gestão escolar. A nova gestão passou a contar com o apoio interno dos professores, funcionários, estudantes e a comunidade, todos imbuídos do sentimento de esperança para enfrentar os desafios impostos pela iminente fragilização.

Foi nesse contexto que representantes do Conselho Escolar assumiram um determinado protagonismo em favor de mudanças administrativas e pedagógicas no âmbito da Escola Professor Lordão. Sendo assim, tais representantes deste órgão colegiado passaram a atuar em posição estratégica, durante o processo de implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio integral, com especial escuta da comunidade sobre os encaminhamentos propostos durante assembleias, além de deliberarem e legitimarem, coletivamente, acerca das posições assumidas pela equipe escolar.

A decisão em torno da nova gestão, agora a emergir dentre os sujeitos da escola, foi acordada entre os participantes, numa demonstração de generosidade por parte daquele “ser coletivo” educacional. Em perspectiva de “Práxis coletivo-educativa”, o entendimento que passa a prevalecer seria o de que quem vivenciava os desafios da instituição teria condições de apresentar uma proposta coletiva para enfrentá-los, com autonomia política para adotar as medidas necessárias e buscar a reestruturação pedagógica da escola.

A nova gestão se viu diante do seguinte cenário: Como tornar a Escola Estadual Professor Lordão referência em educação pública, justificando assim a sua própria existência?

A indagação se acentua, notadamente pelo fato de o Ministério da Educação autorizar, desde 2010, o funcionamento do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), já com oferta de matrículas para o ensino médio. As condições objetivas dos Institutos Federais, sejam elas de instalações, organização pedagógica, recursos financeiros ou de oportunidade, fazia com que as famílias almejassem conseguir a matrícula de seus filhos na rede federal. O que aparentava se constituir em uma intransponível ameaça, passou a ser vista como oportunidade para motivar a equipe.

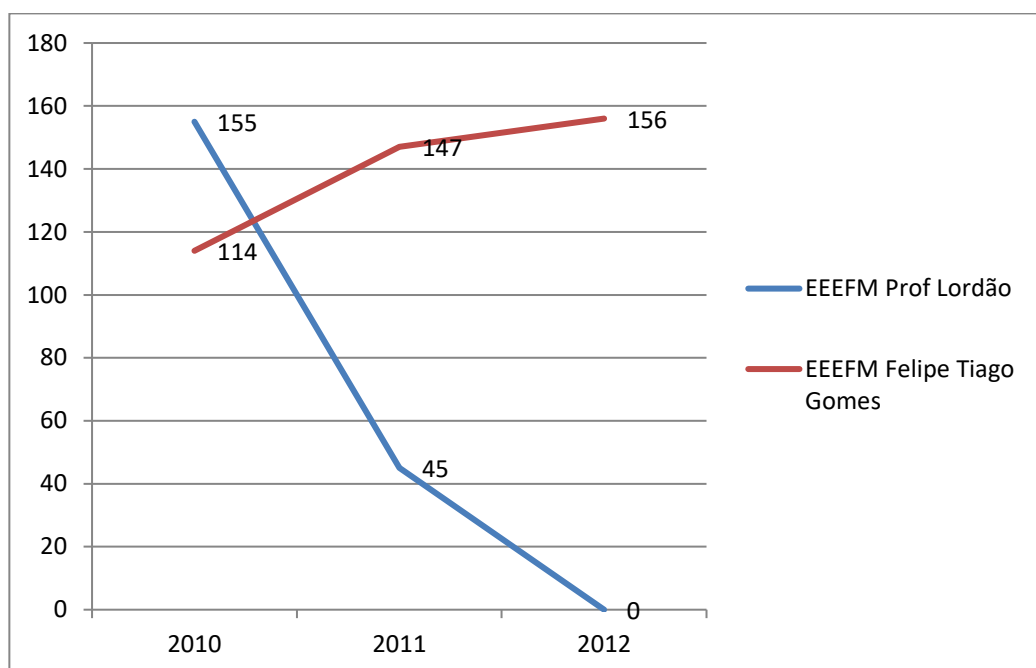
Primeiro passo da nova gestão foi a compreensão das objetividades inerentes às práticas educativas presentes na escola, cujo necessário olhar interno se voltava para entender quais problemas poderiam ser transmutados em oportunidades de crescimento.

Neste sentido, o fortalecimento da equipe escolar foi uma decisão importante. A gestão iniciou um levantamento das fragilidades, tendo por resultado um diagnóstico apresentado aos professores, funcionários, estudantes, pais e a comunidade para identificação de sugestões e consequente enfrentamento.

Para enfrentar os problemas ora mapeados, a gestão escolar precisou democratizar as decisões e assumir posição firme, sem descuidar das mediações aglutinadoras de generosidade. Entre as decisões mais difíceis, destaca-se o processo de reordenamento. A escola precisava, no entendimento da nova gestão, priorizar o Ensino Médio, haja vista as matrículas no ensino fundamental só diminuíssem, enquanto as turmas no ensino médio ainda apresentavam excedentes.

A decisão causara descontentamento, pois se apresentava uma ameaça à condição de trabalho de parte dos docentes, especialmente aqueles que não possuíam habilitação específica. Para exercer a função no ensino médio, os professores precisam de habilitação específica na disciplina de atuação, conforme Resolução nº 188/2008, do Conselho Estadual de Educação, em respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996). Contudo, parte dos docentes possuía apenas a graduação em Pedagogia, o que não os habilitava para o ensino médio.

Ao atender a essa nova realidade, uma circunstância emergiu como solução para a iminente ameaça aos postos de trabalho dos professores, colocando como objetivo o fortalecimento pedagógico da Escola Estadual Felipe Tiago Gomes. Com o crescimento da confiança da comunidade e, conseqüentemente, das matrículas para o ensino fundamental, novas oportunidades foram apresentadas aos professores com habilitação em pedagogia, os quais migraram – de forma paulatina – para a nova escola. A decisão qualificou o trabalho nas duas escolas e as preparou para as mudanças em curso.

Gráfico 6 - Matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais - 2010-2012

FONTE: Censo Escolar/INEP 2012.

No caso da Escola Professor Lordão, uma das decisões mais importantes dentro do processo de reordenamento houve de ser a adesão ao ensino médio em tempo integral, através do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, uma ação do Ministério da Educação, em parceria com os Estados e escolas, para indução à educação em tempo integral, contando inclusive com a descentralização de recursos destinado às escolas para revisão de suas propostas curriculares.

As objetividades se impunham e a decisão precisava considerá-las. Os resultados educacionais de 2010 mostraram um sinal de formação acadêmica comprometida entre os alunos. A equipe escolar considerava a possibilidade de uma revisão curricular como alternativa para tornar o ensino ainda mais adequado à realidade dos jovens do ensino médio.

O tempo do estudante na escola emergiu enquanto outra discussão coletiva importante. Parte dos professores reconhecia que a ampliação das horas de estudo seria uma estratégia para qualificar o aprendizado. Sobre este tema, uma parte dos professores, particularmente os efetivos, como forma de garantia de manutenção da rede, participou de Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, ocorrido no Rio de Janeiro.

Nesta ocasião, os participantes vivenciaram uma semana de imersão em uma escola modelo do SESC Rio de Janeiro para entender as práticas curriculares que iriam compor o Programa Ensino Inovador.

A decisão pela adesão ao Programa Ensino Médio Inovador foi resultado de uma ampla discussão entre os professores, mesmo não contando com a unanimidade dos participantes na aceitação da temática.

Na previsível ausência dessa unanimidade no tocante à abordagem do Ensino Médio Inovador, novamente as ameaças de insustentabilidade do coletivo educacional pareciam se sobressair mediante posicionamentos individualistas, mesmo que fosse admissível a procedência de determinadas críticas sobre o assunto. Mas, neste caso, o que prevaleceu foi a condição de “haver teleologia dos atos individuais, a começar por aqueles dos educandos e dos educadores” (LUCENA, 2015, p. 37).

Em congruência com Práxis educativo-coletiva, a interpretação mais condizente para a superação do impasse acerca da adesão ao ProEMI tem como coincidir com mediação do produzir distintamente de apropriar os resultados de pertença indefesa (o mesmo que a condição de fragilidade da prole humana ainda imatura), pois já se concebe, conscientemente, que tais resultados não ficam unicamente com a fonte geradora do excedente de produção, o que perfaz um tipo de saber chamado de “referencial-fundamental” (orientativo e embasador para melhor situar o pensar e o agir) acerca da destinação daquele excedente em favor de tudo aquilo que compreende “sentido coletivo” (LUCENA, 2015, p. 37-38).

Portanto, a tomada de consciência de alguns professores também denota a importância da educação em tempo integral como estratégia de recuperação pedagógica da escola, mesmo persistindo o temor dos professores quanto à ineliminável condição de trabalhar em duas redes de ensino com matrículas diferentes.

A decisão houve de emergir com firmeza e não menos coerente, haja vista todo empenho produzido no sentido de conciliar as objetividades apresentadas. Então, em 2012, a Escola Estadual Professor Lordão deixou de oferecer matrículas para o ensino fundamental, dedicando-se apenas ao ensino médio, conforme sinalizado no gráfico anterior.

Além dos professores, os estudantes e os pais também apresentaram suas críticas à educação em tempo integral, significando mais desdobramentos acerca daqueles atos teleológicos dos sujeitos (LUCENA, 2015).

Embora se considerasse a decisão ousada, havia entendimento suficiente da equipe gestora sobre a imprescindibilidade desta decisão para enfrentar os desafios presentes, com destaque para a fragilidade pedagógica demonstrada nos dados educacionais e a oferta de ensino técnico federal acompanhado de inusitada infraestrutura para o lugar.

Havia intuição sobre não ser possível enfrentar os desafios estruturais, dando lugar ao aspecto ontológico da atuação pedagógica, conforme desvelando pela Práxis educativo-coletiva, esta enquanto proposta educacional:

objeto primacial de uma educação dos próprios educadores: [1ª] interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável; [2ª] excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos destinatários; [3ª] distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados; [4ª] limites (ético-cientificidade); e [5ª] sentido inequívoco do que é coletivo (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 24).

Mesmo que as cinco categorias que perfazem o conteúdo mediador denominado “Mina de Saberes” – correspondente à referida Práxis – não fosse do conhecimento da equipe gestora, à época, a interpretação de tais saberes e suas concernentes realidades dialeticamente engendradas permitem caracterizar a especificidade de ocorrências no contexto da Escola Professor Lordão, cujas circunstâncias desafiadoras e participativas são definidoras da especificidade do objeto de estudo desta dissertação.

Esta conjunção de saberes e ocorrências tornou admissível uma aproximação entre o movimento que acontecia na escola e a Práxis educativo-coletiva, haja vista o comprovado sentido capaz de mobilizar a gestão escolar, professores, alunos e demais responsáveis por também suplantar objetividades impostas.

Reitera-se, portanto, que a gestão desempenhou papel primordial no processo de implementação da proposta de educação integral na referida escola ao atuar como liderança capaz de dialogar, orientar e assumir os riscos de uma mudança pedagógica estrutural, a exemplo da proposta encaminhada. Apesar do necessário reconhecimento da liderança exercida pelo gestor, a participação dos professores houve de ser decisiva e indispensável, pois todo o processo pedagógico requer sentido e direção capazes de prevenir desalinhamentos inviabilizadores de mudança.

Na Escola Professor Lordão, apesar da resistência inicial de diferentes sujeitos, o desempenho da escola durante o ProEMI também produziu embasamento para a comunidade escolar defender o ensino médio integral.

Contudo, o trabalho inicial foi esclarecer a comunidade escolar sobre a importância do ensino médio integral como alternativa para a melhoria do desempenho escolar. Como embasamento, utilizou-se, inicialmente, a Constituição Federal, em cujo Art. 205 existe a definição de que o ato educativo visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (Art. 205, CF, 1988).

O ensino médio regular, até então, sequer conseguia preparar os jovens para o mercado de trabalho, visto que não apresentava uma qualificação específica, diferente do que acontecia no IFPB-Picuí que oferecia, na cidade, os cursos técnicos em mineração, edificação, segurança do trabalho e geologia.

Os docentes da Escola Professor Lordão também não conseguiam preparar, satisfatoriamente, os alunos para a continuidade dos estudos. Em 2010, 58% (Enem/Inep, 2010) dos estudantes inscritos participaram do Exame Nacional do ensino Médio (Enem), sendo que apenas cinco foram aprovados (Medeiros, A. T. D. de; Ferreira da Silva, B.; Freitas, C. H. de; Dantas, E. V.; e, Pacífico, R. M. N. P.)¹⁴.

Mas, a pergunta a ser feita era o que fazer com os 161 estudantes, estes a perfazerem 97% dos concluintes do ensino médio na escola, que não receberam formação específica para o mundo do trabalho e não deram continuidade aos estudos?

Defrontar-se com essa realidade de fracasso significa que a escola não teria cumprido com o disposto no Art. 205 porque a flagrante ameaça endógena de seletividade significa inexistência de preparo para o mundo do trabalho, ausência de exercício para a cidadania e, muito menos, insuficiência de proposta pedagógica para uma formação plena.

Ainda considerando a Constituição Federal, Art. 206, quando este define que deve haver, na educação, “igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar”. A realidade que a Escola Lordão apresentava em 2010 era de 23,6% de abandono dos estudantes no ensino médio, situação que se agravava quando analisado apenas a 1ª série. Considera-se que uma escola com currículo rígido, cujos sujeitos da linha de frente pouco dialogam com as expectativas dos jovens, não consegue atender a projetos de vida dos educandos.

¹⁴ Os nomes dos cinco alunos foram considerados na forma de autores para evidenciar a condição de sujeitos educandos.

Quando se analisa o que define a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino médio, em seu Art. 36, aparece a orientação de que “o Ensino Médio deve oferecer itinerários formativos, adaptados de acordo com o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino”. A Escola Professor Lordão não possuía uma proposta curricular própria, quando muito se limitava a um documento de caráter burocrático. Já a sequência dos conteúdos era definida pelo índice do livro didático ou apostilas. O ensino médio não oferecia oportunidade de flexibilização, apenas uma matriz rígida com a qual se consentia, equivocadamente, falar em proposta educacional.

A resistência de parte dos estudantes, professores e pais não se dava pela negativa da proposta do ensino médio em tempo integral, visto que os resultados do ensino médio regular oferecido em um turno não eram animadores.

Os estudantes alegavam, com razão, as condições da escola quanto à falta de adequada estrutura física, pois sequer os banheiros foram reformados para garantir o uso no período de permanência no local, além de dificuldades a incidirem no transporte escolar.

Para o estudante, o tempo ampliado de permanência na escola não representava, necessariamente, mais aprendizado, somente maior dedicação às atividades escolares. Uma escola em tempo integral ameaçava seus projetos de lazer e possibilidades de auxílio no orçamento doméstico a que estavam habituados. Na atualidade histórica, esse mesmo aluno se encontra em uma situação na qual precisa se apropriar de parte do excedente produzido por outra(s) pessoa(s), esta(s) na condição realística de sustendor(es). [COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016].

Do lado dos professores, estes se encontravam pouco ou nada cientes da condição humana de sustentadores, temiam perder o espaço conquistado na escola até mesmo para atuar em outras escolas. O ensino em tempo integral exigia que o professor cumprisse horário de planejamento na escola, o que impediria tais atuações extras. Outros tinham receio da necessidade de diversificar a metodologia a ser utilizada nas aulas ou precisar ministrar conteúdos de componentes novos, conforme a proposta de diversificação curricular.

Na percepção do professor, a educação em tempo integral exigia mais tempo na escola para o planejamento pedagógico, em cuja cultura escolar se constituía em prática de pouca relevância. Além do mais, parte dos docentes apresentou resistência ao projeto porque se dizia esconder uma instabilidade funcional, visto que a complementação de carga horária nos períodos letivos se dava por gratificações.

Já a preocupação dos pais era quanto à necessidade que tinha dos filhos auxiliarem nas atividades domésticas, no campo ou subempregos para complementar o orçamento familiar. Na visão de parte dos pais, a decisão em manter os filhos dois turnos na escola era um empecilho para as ações de complementação no orçamento doméstico, pois entendiam se tratar de usurpação do tempo que poderia ser destinado ao envolvimento dos filhos com atividades laborais que se destinariam à sustentação do grupo familiar.

Portanto, cada sujeito e as concernentes objetividades precisaram ser reconhecidos pela escola durante o processo de implantação da nova proposta pedagógica. Sendo assim, a condição que é própria daquela “interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável” foi tratada pela gestão como uma referencial-fundamentalidade para implementação do novo currículo da educação em tempo integral. As inquietações de parte dos estudantes e seus pais diante de mais tempo na escola foram consideradas com argumentos necessários à permanência dos estudantes na escola.

Aos pais foi apresentada a orientação de que seria preciso haver sacrifício de possibilitar aos filhos mais tempo para sua formação enquanto uma possibilidade de melhoria de vida e que, indiretamente, os próprios pais também seriam beneficiados, tanto com a independência profissional dos filhos, quanto a decorrente autossustentação.

A linha de pensamento utilizada com os professores durante a implementação do programa de educação integral também houve de se coadunar com fundamentos da Práxis coletivo-educativa, em uma abordagem ampla da educação, sobretudo no contexto de educação pública de qualidade, o que demandariam alguns anos e resultados para que a maioria se reconhecesse no processo.

Admite-se que o professor tem como se enxergar responsável pela “mediação dos conhecimentos estudados e produzidos”, levando o aluno a entender a condição de existência de uma pessoa naturalmente ainda “autoinsustentável”. Para isto acontecer, materialidades objetivas e subjetividades pessoais precisam ser consideradas até que se atinjam maturidade física e desenvolvimento cultural, pois a conjugação de ambos é o que torna a pessoa “autossustentável” (LUCENA, 2015).

Neste aspecto, o início da implantação da educação em tempo integral na Escola Professor Lordão, ainda em 2012, foi marcado pela resistência institucional. Mas, aquele sentido de ser coletivo possibilitou tal enfretamento através da

compreensão do conhecimento como força produtiva, uma alternativa para compartilhar a produção numa perspectiva de sustentabilidade para o estudante.

Os sujeitos da Escola passaram a assumir atitudes convergentes com a missão que se voltava para a sustentação de todos os envolvidos, em especial quando professores se convenceram de que somente eles são capazes de produzir um excedente de aprendizagens, cuja destinação consistia em oferecer possibilidades de autossustentação para que os estudantes voltassem a ter esperança junto com os saberes situados, ampliando expectativas dos pais e contribuindo com o crescimento da comunidade.

Assim, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012, a escola já estava com esboço de sua proposta de resenho curricular para o ensino médio em tempo integral, considerando o disposto no Art. 17, qual seja “fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas do meio social”.

4.2 Pressupostos de um Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Professor Lordão

A proposta para um ensino médio em tempo integral na Escola Estadual Professor Lordão decorreu das objetividades no que se refere aos resultados educacionais observados entre 2010 e 2011, mediante inicial parâmetro do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como umas das variáveis da qualidade de educação oferecida a seus estudantes. Trata-se de índice definido em 2005 pelo Ministério da Educação como ferramenta para o monitoramento da qualidade da educação ofertada pelos sistemas de educação.

A metodologia para obtenção do IDEB combina o fluxo escolar, compreendido como a sequência natural nos anos de estudo e a aprendizagem dos estudantes, cuja verificação é feita através de testes de proficiência, considerando os descritores de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, aplicados ao final de cada etapa escolar. Portanto, o IDEB “é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.” (INEP, 2005, p. 1).

A estratégia de aplicação do mencionado índice visa o atendimento, por parte do Ministério da Educação, do Termo de Adesão ao compromisso do Movimento Todos pela Educação, como um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Considerando a metodologia do IDEB, a Escola Professor Lordão partiu de uma referência, em 2005, quando obteve o desempenho de 3,1 nos anos finais do ensino fundamental para uma meta projetada em 5,1 a ser alcançada até 2021, com intervalos de esforço a cada dois anos. Período este definido para aplicação da prova Brasil, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) numa estratégia para se aproximar da média dos países desenvolvidos, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As metas projetadas para a Escola Professor Lordão foram definidas com base no desempenho apresentado no IDEB 2015, conforme quadro:

Tabela 5 - Metas do IDEB: comparativo entre a Escola Professor Lordão e a rede municipal de Picuí - 2007-2021

Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta IDEB	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1
EEEFM Prof Lordão	3,7	3,4	3,4	-	-			
Rede municipal – Picuí	3,1	3,1	4,2	4,3	4,1			

FONTE: Inep, 2017

Conforme observado nos resultados até 2011, o desempenho dos estudantes não foi satisfatório, ficando abaixo da meta projetada para a escola em 2011 e muito distante do desempenho das escolas da rede municipal de Picuí no período, quando atingiram índice de 4,2 no IDEB. Observando os resultados entre 2007 e 2011, percebe-se um decréscimo ao tempo em que a projeção da meta definida para escola vai elevando, enquanto resultados da rede pública municipal em Picuí se mostram em crescimento.

O resultado evidenciava uma deficiência na formação dos adolescentes nos anos finais do ensino fundamental, o que se refletia diretamente no desempenho no ensino médio.

Conforme observado no censo escolar de 2010, 33,5% dos estudantes matriculados não conseguiram seguir o fluxo, sendo que destes 26,3% abandonaram a escola e 7,2% foram reprovados. Situação ainda mais preocupante quando verificamos que 44,4% dos estudantes da 1ª série do ensino médio não conseguiram avançar em 2010.

Os dados do IDEB apenas demonstravam o que acontecia com o modelo de ensino médio regular aplicado na escola. Este, aparentemente, não considerava as mudanças da sociedade, particularmente aquelas enfrentadas pelos jovens no que se refere à utilização das novas tecnologias ou às competências socioemocionais. É possível perceber que o modelo vigente na escola não atendia satisfatoriamente as expectativas da juventude, cujo abandono da escola se tornava algo inescapável ou acontecia de permanecer retido na série, conforme identificado no IDEB 2011.

A distância entre as expectativas dos jovens e a prática pedagógica adotada na Escola Professor Lordão também pode ser observada mediante análise do indicador de distorção idade-série da 1ª série do ensino médio, em 2010, época na qual 59% dos estudantes se encontravam com dois ou mais anos em atraso escolar.

Os índices educacionais não falam por si, mas ajudam a entender os motivos da evasão. Em 2010, o ensino fundamental da Escola Estadual Professor Lordão tinha 118 alunos matriculados. Já em 2011, apenas 45 alunos. Com melhores resultados, os pais optavam pela matrícula na rede municipal de ensino.

Ciente destes e de outros desafios educacionais já elencados, a equipe escolar decidiu pela revisão da proposta pedagógica da escola, através da adesão ao Programa Ensino Médio Inovador com a implantação da educação em tempo integral como alternativa para diversificação e flexibilização curricular, objetivando aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Conforme Documento Orientador (ProEMI, 2009), a nova proposta curricular considerava uma base curricular comum, organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias; uma parte diversificada para atender as necessidades específicas em línguas estrangeiras: língua inglesa e língua espanhola; uma parte destinadas aos macrocampos ou campos de integração curricular: Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa; Acompanhamento Pedagógico em Matemática; Iniciação Científica e Pesquisa; Protagonismo Juvenil; Mundo do Trabalho e Línguas

Estrangeiras; além de um campo de integração curricular eletivo, no qual o estudante poderia escolher entre cultura corporal, produção e fruição das artes ou comunicação, uso das mídias e cultura digital.

Os Campos de Integração Curricular - CIC se apresentavam como espaços para articulação pedagógico-curricular com objetivo de agregar os conhecimentos entre as diferentes áreas, numa perspectiva de formação integral do estudante, rompendo com a fragmentação e hierarquização que caracterizava o currículo anteriormente adotado.

Assim, o currículo do ensino médio inovador foi planejado no sentido de oportunizar o trabalhar com os estudantes acerca das dimensões do mundo trabalho, iniciação científica, valorização da cultura e identidade local, estímulo às práticas artísticas e corporais e os conhecimentos tecnológicos, além da intensificação nas áreas de linguagem e matemática.

A expectativa era que o novo currículo estimulasse o protagonismo juvenil e fortalecesse o projeto de vida dos estudantes para que, após o ensino médio, estes tivessem segurança na continuidade dos estudos ou ingressar no mundo do trabalho.

Na prática, os CICs possibilitam a integração curricular, por meio de atividades interativas entre as diferentes áreas do conhecimento, enquanto os componentes curriculares/disciplinas poderiam ser executados dentro ou fora do ambiente escolar.

Quadro 1 - Matriz Curricular da Escola Estadual Professor Lordão - 2012

Escola Estadual Professor Lordão Matriz Curricular - 2012 9 aulas/dias – 50 min – 40 semanas – 200 dias letivos							
Áreas do conhecimento	Disciplinas - Componentes curriculares	Carga horária semanal			Carga horária anual		
		1ª S	2ª S	3ª S	1ª S	2ª S	3ª S
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa	3	3	3	120	120	120
	Educação física	1	1	1	40	40	40
	Arte	1	1	1	40	40	40
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia	2	2	2	80	80	80
	Física	3	3	3	120	120	120
	Química	3	3	3	120	120	120
Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	4	160	160	160
Ciências humanas	História	2	2	2	80	80	80

e suas tecnologias	Geografia	2	2	2	80	80	80
	Filosofia	1	1	1	40	40	40
	Sociologia	1	1	1	40	40	40
Parte diversificada	Língua inglesa	2	2	2	80	80	80
	Língua espanhola	1	1	1	40	40	40
Macrocampos de integração curricular	Acompanhamento Pedagógico	1	1	1	40	40	40
	Iniciação científica e Pesquisa	1	1	1	40	40	40
	Leitura e letramento	1	1	1	40	40	40
	Cultura corporal	1	1	1	40	40	40
	Comunicação e cultura de mídias	1	1	1	40	40	40
	Cultura digital	-	-	-	-	-	-
	Participação estudantil	1	1	1	40	40	40
	Cultura e artes	-	-	-	-	-	-
Total de aulas semanais por série e disciplinas		32	32	32	1.280	1.280	1.280
Total de horas do curso					3.200		

FONTE: Escola Estadual Professor Lordão

A matriz curricular que se encontra acima explicitada foi construída por uma comissão mista que envolveu os professores e a secretaria escolar, sob a coordenação da gestão escolar. A participação dos pais e estudantes foi apenas consultiva, visto a necessidade de intensificação do trabalho no final do ano de 2011, enquanto os estudantes estavam envolvidos nas atividades do 4º bimestre e com pouco tempo para as reuniões de elaboração.

Como documentos norteadores foram utilizados a Lei 9.394/2016, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o documento orientador do Programa ensino Médio Inovador e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.

A nova proposta curricular tinha como objetivo a valorização do ensino com a aplicação da carga horária de estudos, passando de 800h para 1.066h anuais por série e 3.200h ao final do curso inicialmente; e, após o terceiro ano de implantação, chegar a 1.200h por série, em 2015. Em tal proposta constam atividades curriculares para estimular o desenvolvimento do protagonismo estudantil através de projetos de iniciação científica, intervenção social ou organização dos estudantes em grêmios escolares, além de definir como garantia o respeito aos direitos de aprendizagem através da revisão em língua portuguesa, matemática e língua estrangeira.

Uma das modificações em relação ao currículo de 2010 foi a ampliação do tempo escolar, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento das ações entre as diferentes áreas do conhecimento. Mais do que ampliar a permanência do estudante na escola, a proposta curricular tinha como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades do estudante em sua integralidade.

Para fortalecer a preparação dos estudantes no âmbito da continuidade nos estudos, através do Processo de Seleção Unificada (SISU) e utilizando seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os componentes curriculares precisavam contemplar ações a partir das áreas de conhecimento, mas em articulação com a parte flexível do currículo.

Assim, língua portuguesa dispunha do macrocampo de leitura e letramento para planejamento de ações conjuntas, com participação estudantil, o que fomentava o uso, por exemplo, do teatro como proposta metodológica, enquanto a área de ciências da natureza poderia articular-se com o componente de iniciação científica e pesquisa para desenvolver as competências necessárias às práticas laboratoriais.

Outra possibilidade, desta vez articulando a área de ciências humanas, estava na valorização do projeto de vida dos estudantes ao potencializar seu protagonismo e estimular suas expectativas.

4.3 Sentido (do que é) Coletivo como Alternativa para o Ensino Médio Integral

O projeto pedagógico da Escola Estadual Professor Lordão foi embasado, inicialmente, na proposta de resenho curricular apresentada pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pelo Ministério da Educação em 2009. Contudo, apenas em 2012 foi implantada como alternativa para o enfrentamento aos desafios educacionais na escola, conforme mencionado antes.

A participação da escola no Programa Ensino Médio Inovador foi definida pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, considerando os critérios de vulnerabilidade social dos estudantes e sua baixa proficiência nas avaliações realizadas pelo INEP.

Diante da necessidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, a equipe docente construiu uma proposta pedagógica como alternativa para enfrentamento aos desafios educacionais, tendo por referência para a tessitura desta alternatividade a educação em tempo integral. Assim, em 2012, começou a oferta do ensino médio em tempo integral na Escola Estadual Professor Lordão. Neste mesmo ano ainda foram ofertadas matrículas para o ensino fundamental, em paralelo às turmas do ensino médio integral, ao tempo em que também se ampliou o acesso ao ensino médio regular no período noturno.

Entre as dificuldades para a implantação esteve a orientação aos estudantes quanto à necessidade de ampliar o tempo de aula na escola. Foram importantes as ações integradoras através da pedagogia de projetos que, além de dinamizar a metodologia de ensino, permitia maior aproximação entre os estudantes e professores através de atividades práticas, a exemplo dos estudos de campo.

A escolha por trabalhar com a pedagogia de projetos foi resultado de uma formação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, durante a qual se apresentou a novidade como uma possibilidade metodológica com o objetivo de organizar a construção dos conhecimentos de forma coletiva, entre alunos e professores, mas com metas de aprendizagem definidas, sendo “necessário que o educador reflita a educação numa perspectiva de situações que facilitem o processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento de habilidades básicas importantes para o estudante” (TOYOHARA, 2010, p. 5).

Na perspectiva de uma proposta curricular em tempo integral que considerasse a realidade, anseios e expectativas dos estudantes, tornou-se importante a realidade em que professores passaram a desenvolver atividades coletivas com vistas à construção do conhecimento, prevenindo mera reprodução, de forma a despertar entre os estudantes o prazer pela pesquisa, cooperação e condições de resolução de problemas científicos ou cotidianos, com autonomia, através de projetos que extrapolassem os limites da sala de aula, favorecendo o exercício da interdisciplinaridade.

Trata-se de constatação para adentrar àquela alternatividade em favor de uma educação, esta de cunho humanizador, mediante a qual sejam estabelecidos vínculos consistentes entre os sujeitos da trama educativa, cuja meta consiste em reduzir o coeficiente de ameaça de realização do “sentido (do que é) coletivo” (em educação):

Constituir algo que perfaça inequívoco sentido do que é coletivo adentra mudança no complexo âmbito do processo inseparavelmente civilizatório e cultural; civilizatório enquanto materializável e cultural enquanto pensável. (COSTA, BERGAMO, LUCENA, 2016, p. 243).

Nesta abordagem metodológica de aproximação à referencial-fundamentalidade de mudança embutida no “sentido (do que é) coletivo”, a proposta pedagógica da Escola Professor Lordão ofereceu entre 2011 e 2016 uma matriz curricular fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que estabeleciam a organização das disciplinas por áreas do conhecimento, “possibilitando o prosseguimento de estudos” (LDB – Lei 9.394/1996), inserção dos jovens na vida adulta, integrando-os ao mundo contemporâneo das dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. A proposta curricular foi sendo revisada, nos anos seguintes, com base nas reflexões, erros e acertos com base nos resultados educacionais apresentados.

Assim, ao analisar a proposta pedagógica entre 2012 e 2016, percebe-se uma autonomia da escola na definição de sua matriz curricular, o que também decorre da experiência com componentes oferecidos, a exemplo de projetos de iniciação científica, intervenção pedagógica ou mesmo integradores, que se tornaram eletivas, cuja escolha fica a critério dos próprios estudantes, no início do ano letivo, em consonância com a proposta de flexibilização curricular sugerida pelo Programa Ensino Médio Inovador.

Quadro 2 - Parte flexível da matriz curricular do Ensino Médio Integral: Escola Estadual Professor Lordão - 2012-2016

Matriz Curricular 2012	Matriz Curricular 2016
Acompanhamento Pedagógico	Orientação de estudo
	Avaliação semanal
	Laboratório de Matemática
Iniciação científica e Pesquisa	Projeto e Pesquisa
Leitura e letramento	Produção Textual e Leitura
Cultura corporal	Esporte na Escola
Comunicação e cultura de mídias	
Cultura digital	Robótica
Participação estudantil	Participação Estudantil (Se Sabe de Repente)
Cultura e artes	Cultura e Arte

FONTE: Projeto Político Pedagógico da EEEFM Professor Lordão 2012/2016.

Contudo, como afirmam Palmeirão e Alves (2017), o processo de autonomia que tende a se estabelecer na escola “não se altera profundamente com as alterações legislativas”, pois depende de uma construção igualmente processual e coletiva. Neste aspecto, a equipe escolar construiu uma proposta curricular que dialogasse com a realidade local, os anseios dos estudantes e as necessidades de qualificar a aprendizagem através de componentes curriculares específicos, oficinas ou projetos interdisciplinares.

A construção de uma proposta curricular também é indicativa da possibilidade de remoção da escassez de sentido coletivo no processo educacional, estando a demandar uma inusitada metodologia detentora de obrigatoriedade para contar com certa origem que se vincula “a aspectos das circunstâncias em que se enraíza o problema a ser solucionado, ou seja, o problema da inconstância da percepção do sentido do que seja coletivo junto aos potenciais sujeitos desta mesma percepção” (LUCENA, 2015, p. 3).

A proposta de flexibilização curricular permitiu diversificação da metodologia e temáticas oferecidas aos estudantes. Entre os projetos, oficinas, ações e componentes aplicados na Escola Professor Lordão, no período que compreende 2012 a 2016, se destacam:

Oficinas de Leitura, Argumentação e Produção textual: Projeto de orientação aos alunos das disciplinas de redação, cujo foco incide na leitura, interpretação e produção de textos dissertativos, conforme matriz de referência do Enem. Tais oficinas são realizadas como ações complementares, em espaço escolar, através do campo de integração de Leitura e Letramento, enquanto componente da parte flexível do currículo ampliado.

Feira de Ciências “Inovar e Conviver”: Ação voltada para oportunizar a defesa dos projetos desenvolvidos na área de ciências da natureza e a exposição de experimentos realizados pelos alunos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Ensino Médio Regular (EMR) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), conforme é possível conferir em matéria:

Figura 6 - Matéria sobre a Feira de Ciências da Escola Professor Lordão – 2015

FEIRA DE CIÊNCIAS DO LORDÃO TEM PROJETOS INCRÍVEIS, ASSISTA

Compartilhe [Facebook](#) [Twitter](#)

728x90 AD

Recepto Creative TV/

FEIRA DE CIÊNCIAS DO LORDÃO
19 a 21 de agosto, 2015 "Inovar e Conviver" - Picuí

A feira de ciências 2015 da escola estadual professor Lordão na cidade de Picuí veio repleta de projetos inovadores, diferenciados e com experimentos de deixar o visitante de queixo caído a partir da criatividade dos alunos e professores envolvidos no evento.

Com mais de cem projetos inscritos pelos alunos, a feira que tem como tema Inovar e Conviver mostra a qualidade do ensino público atual tendo em vista os vários investimentos realizados para que todos possam aprender vários assuntos do cotidiano seja na teoria e executando com sucesso na prática.

Todos os trabalhos exibidos são de alta qualidade e com o esforço bem visto entre os participantes e organizadores deixa bem claro o sucesso das atividades. Como incentivo, a direção da escola promove premiação para os melhores projetos avaliados por professores e visitantes da feira.

Assista a matéria:

FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESC... Assistir mais tarde Compartilhar

FEIRA DE CIÊNCIAS DO LORDÃO
19 a 21 de agosto, 2015 "Inovar e Conviver" - Picuí

netmark
MILHATELECOM

Winil Impressão Digital
www.winil.com.br

No centro de Picuí

FONTE: *Print screen* da página do canalctv.net

Esta Feira de Ciências apresentou-se como uma ação voltada à apresentação de projetos interdisciplinares entre o campo de integração curricular de Iniciação Científica e Pesquisa e os componentes da Base Comum Curricular.

Disciplina eletiva em Astronomia denominada “*Lordão Além da Terra*”: o objetivo consiste em apresentar os fundamentos da astronomia através de aulas expositivas, atividades de campo e ações experimentais, cuja abordagem interdisciplinar tem por finalidade despertar entre os estudantes a busca pelo conhecimento científico e racional, no estudo do universo, através da física. Esta disciplina é uma das eletivas que teve início com o Campo de Integração Curricular Iniciação Científica e Pesquisa, mas logo tomou corpo para se tornar uma disciplina eletiva para o ano seguinte.

Figura 7 - Matéria sobre o componente curricular eletivo de Astronomia da Escola Estadual Professor Lordão – 2015

quinta-feira, 18 de junho de 2015

Alunos do Lordão participam de aula de física na Estação Ciência

Os alunos do Projeto Jovem Cidadão participaram de atividades experimentais de física na Estação Cabo Branco - Ciência, Cultura e Arte na cidade de João Pessoa nesta quarta-feira (17).

Os 30 alunos foram divididos

[Página inicial](#)
[TV ECI LORDÃO](#)
[Horário Escolar 2018](#)
[Resultado Simulado 3º Bimestre](#)
[Pedagógico Lordão](#)
[Graciliano Fontino Lordão "Professor Lordão"](#)
[Prêmio Mestres da Educação e Escola de Valor](#)
[14º Parlamento Jovem Brasileiro - PJB](#)
[Gestão e Equipe Pedagógica da Escola Professor Lordão - 2018](#)
[Quem sou eu](#)

FONTE: *Print screen* da página do <http://mídiasnolordao1.blogspot.com>

Projeto Horta Escolar: Na área de educação ambiental e de práticas de sustentabilidade, este Projeto tem por objetivo trabalhar os conceitos de educação ambiental através de ações interdisciplinares com pesquisas digitais, estudos de campo, construção e manutenção de canteiros, plantas medicinais e ornamentais na escola, mantendo articulação com os componentes de protagonismo estudantil, iniciação científica, biologia, química, matemática, história e língua portuguesa.

Figura 8 - Alunos em aula de campo do Projeto Horta Escolar



FONTE: *Print screen* da página do <http://www.clickpicui.com.br>

Robótica Educacional: este projeto teve início com o acompanhamento pedagógico em matemática. No entanto, ao final do ano letivo, tal projeto ganhou espaço entre os estudantes para se tornar uma disciplina eletiva do ano seguinte com o objetivo de discutir os conceitos de matemática e de ciências da natureza através de atividades práticas de robótica e programação para resolução de problemas cotidianos.

Figura 9 - Alunos em aula do Projeto de Robótica



FONTE: *Print screen* da página do <http://www.diariodocurimatau.com>

Belezas da Paraíba: com ênfase no regionalismo, o papel da grande mídia e a indústria cultural, os estudantes tinham a oportunidade de se inscrever neste projeto e refletir sobre a identidade do povo paraibano, contando com um banco de imagens da Paraíba no cenário nacional em contraste com atividades de campo em pontos de beleza natural no Estado, a exemplo de João Pessoa, Cabaceiras, Ingá e Campina Grande.

Jovem Cidadão: projeto que corresponde a uma disciplina eletiva com proposta de possibilitar aos estudantes a vivência do poder legislativo, através do acompanhamento dos trabalhos de vereadores, deputados e senadores, mediante a discussão dos conceitos presentes nas disciplinas de filosofia, história e língua portuguesa. A proposta final consistia em simular uma sessão legislativa, tendo o estudante como protagonista, tanto na concepção, quanto defesa de um projeto de lei versando sobre problemática local.

Figura 10 - Alunos do Projeto Jovem Cidadão selecionados no Programa Parlamento Jovem Brasileiro



FONTE: *Print screen* da página do <http://www.clickpicui.com.br>.

Projeto “Arqueologia: Um passado ameaçado”: inserido na proposta curricular para atender uma demanda local, visto que o município de Picuí dispõe de vários sítios arqueológicos e os livros didáticos não suprem a abordagem desta temática. Buscando ultrapassar esta limitação, os próprios estudantes se voltaram para aquilatar o processo de degradação. O objetivo era analisar as ameaças presentes nos principais sítios arqueológicos de Picuí e região, promovendo o diálogo com os conceitos da arqueologia através do componente de iniciação científica e pesquisa, além de fazer uso de estudos de campo e análises dos registros rupestres, de maneira a contribuir para a manutenção do patrimônio arqueológico local, conforme se verifica no conteúdo da matéria:

Figura 11 - Aula de campo do Projeto Arqueologia, um passado ameaçado

PICUÍ-PB : ALUNOS DE ARQUEOLOGIA DA ESCOLA PROFESSOR LORDÃO, ASSOCIAÇÃO TRILHAS NA CAATINGA E ALUNOS DO IFPB DESENVOLVEM PESQUISA

Portal Picuí Hoje



Quinta-Feira, 30 de Junho de 2016

Os alunos do projeto "Arqueologia: Um passado ameaçado" iniciaram esta semana uma série de estudos de campo tendo em vista conhecer melhor o potencial arqueológico e turístico do município de Picuí.

O projeto é desenvolvido pelos alunos da Escola Estadual Professor Lordão - Picuí/Pb e conta com a parceria da Associação Trilhas na Caatinga que já desenvolve um trabalho de identificação dos sítios arqueológicos no município, além de alunos do curso de geologia do Instituto Federal de Educação da Paraíba - IFPB/Picuí que são parceiros no projeto.



As visitas acontecem durante o recesso escolar como atividade prática do projeto de extensão em arqueologia da Escola Professor Lordão. Durante o estudo os alunos fazem a catalogação do sítio com a localização, dimensões, painéis, tipos de vestígios encontrados, tradições rupestres, formação geológica, ameaças presentes, potencial turístico e as histórias das comunidades.

O trabalho é acompanhado pelos professores sem a intenção de substituir o papel do arqueólogo, considerando que são alunos do ensino médio, mas com o objetivo de conhecer e divulgar o potencial arqueológico de Picuí, bem como de sensibilizar os alunos e a comunidade para importância da preservação destes vestígios de "uma civilização antiquíssima" (José de Azevedo Dantas).

FONTE: *Print screen* da página do portalpicuihoje.com.br

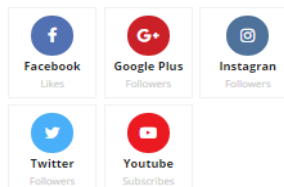
Nome

E-mail *

Mensagem *

Enviar

NOS ENCONTRE NAS REDES SOCIAIS



FALE CONOSCO NO WHATSAPP

(83) 9 98317020

CONHEÇA NOSSOS PARCEIROS



Projeto Matemática Olímpica: despertar o interesse pela matemática; trabalhar questões e curiosidades que favoreçam desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos no contexto do ENEM. Este projeto emergiu da necessidade de melhorar o desempenho em matemática e logo se tornou uma eletiva para aprofundar este itinerário formativo.

Os projetos e atividades acima caracterizados também cumprem a função de indicadores de uma construção coletiva, esta a tanto inusitada diante do senso comum a respeito do quadro contemporâneo da educação. Contudo, evidencia potenciais de fundamento e de referência de uma "Práxis educativo-coletiva" ao aglutinar mudanças no inescapável complexo cultural-civilizatório, sobretudo quando são materializadas práticas metodológicas que respeitam a autonomia dos estudantes, estimulam o protagonismo e a construção do saber como prática coletiva, superando uma cultura educacional pautada na reprodução.

A ilimitação apropriativa que ameaça afetar o pensar e o agir das pessoas, inclusive educadores e educandos, costuma coincidir com a explicação que consta em Lucena (2015, p. 138) sobre o “atendimento de necessidades culturalmente criadas” e as disputas, tanto pelos objetos de consumo (meios de vida), quanto pelos aparatos de poder.

Portanto, a notória tentativa da Escola Professor Lordão no sentido de modificar suas práticas educacionais, em especial com a introdução de projetos inovadores, tem como corresponder a avanços em “Práxis educativo-coletiva”, haja vista promover determinadas rupturas com o prevalente ciclo vicioso das “ilimitações” que, nos contextos educacionais, só reforçam aquelas “propensões conservadoras na determinação do conteúdo de disciplina e na reprodução desta mesma disciplina na estrutura curricular” (id., p. 139).

O tempo, o trabalho coletivo e a experiência adquirida fizeram com que a escola, diante de sua objetividade, apresentasse aos estudantes um conjunto coeso de componentes eletivos, tendo por expectativas atender a necessidade de diversificação curricular e o aprofundamento nas áreas de conhecimento em que os estudantes tivessem maior interesse, em correspondência com a preparação para o mundo da vida após o ensino médio.

A perspectiva do “inusitado acontecendo” na realidade de uma escola pública de qualidade só se manifestou pela emergência do trabalho coletivo, abdicando-se de particularismos para ampliar práticas conjuntas de formações continuadas, ampliação do tempo de planejamento na escola e a responsabilidade por novas ementas, em especial dos projetos e disciplinas eletivas.

Neste contexto escolar em que mudanças se apresentam como alternativa ética (pessoal) e científica (razão situada), cabe evidenciar alguns resultados educacionais destas mudanças vivenciadas pelos estudantes no período de implantação do ensino médio integral na Escola Estadual Professor Lordão.

Considera-se, inicialmente, que a metodologia de aplicação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, até o ano de 2015, apenas levou em conta a avaliação até o 9º (nono ano) do ensino fundamental. Desta forma, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não esteve disponível para o ensino médio.

Contudo, é possível analisar resultados do ensino médio utilizando o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (IDEPB). Trata-se de uma ação da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), para aferição da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual pelas medidas de desempenho dos estudantes avaliados.

O IDEPB foi instituído em 2012 e considera indicadores de desempenho e fluxo escolar, mesma metodologia adotada pelo INEP para definir o IDEB. Neste contexto o IDEPB equivale ao IDEB, em nível nacional, mesmo que esteja circunscrito ao Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba.

Tabela 6 - Metas e médias da EEEFM Professor Lordão no IDEPB

Escola/IDEPB	2012	2013	2014	2015	2016
Meta Projetada	-	-	-	3,75	3,93
EEEFM PROFESSOR LORDAO	3,1	3,3	3,78	3,73	4,46

FONTE: CAED/UFJF

Os resultados do IDEPB se apresentaram em escala crescente, entre 2012 e 2014, passando de 3,1 (2012) para 3,78 (2014), ano de conclusão da primeira turma com matrícula em tempo integral. Contudo, 2015 mostra o acontecer de uma relativa queda usurpadora do atingimento da meta de 3,75 projetada para aquele ano.

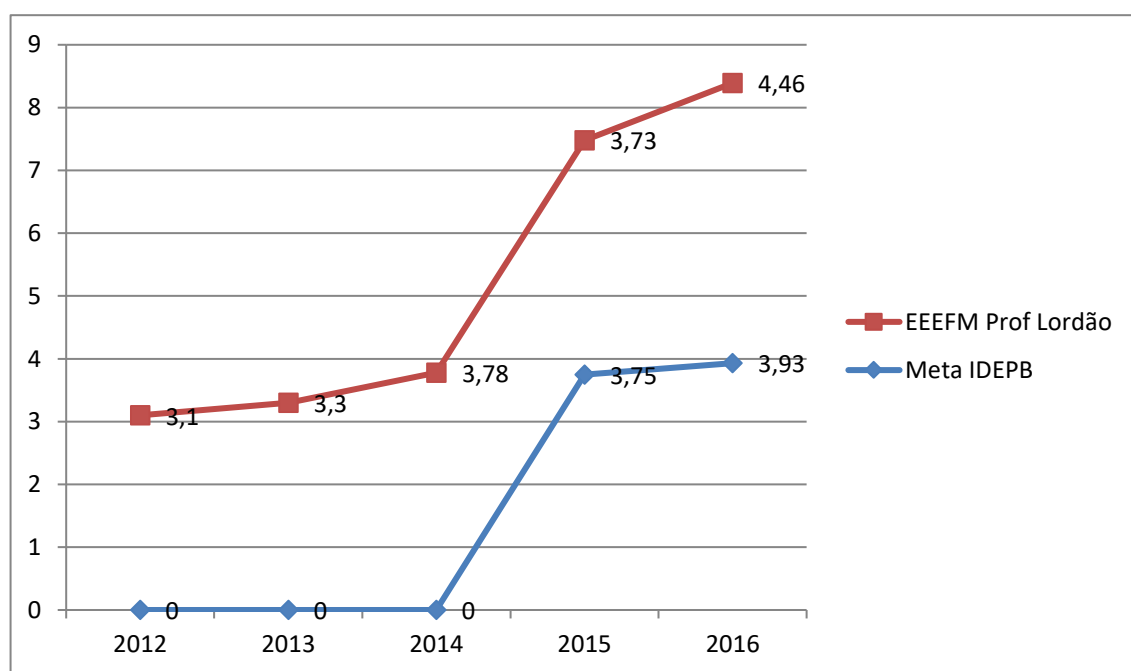
Cumprir esclarecer que o ano 2015 coincide com a transição pedagógica decorrente das mudanças político institucionais na Secretaria de Estado da Educação (SEE), com a definição de novas estratégias para a área de educação que, inicialmente, causavam expectativa e insegurança quanto ao projeto de educação em tempo integral. Na Paraíba, houve reordenamento da político-institucionalidade para acomodar a proposta de “Escolas Cidadãs Integrais”.

O novo modelo paraibano de escolas em tempo integral se apresenta com proposta curricular própria e parceria com institutos e fundações apoiadoras de projetos educacionais das escolas participantes do ProEMI.

Entretanto, a expectativa quanto à presença da Escola Professor Lordão na primeira etapa de implantação do programa Escola Cidadã Integral não se concretizou, exigindo a revisão de sua proposta curricular, bem como adequação ao novo cenário, agora sem contar com o aporte do ProEMI, embora se considere a validade da experiência acumulada pela gestão escolar, fruto dos três anos anteriores de antecipada vinculação a este Programa.

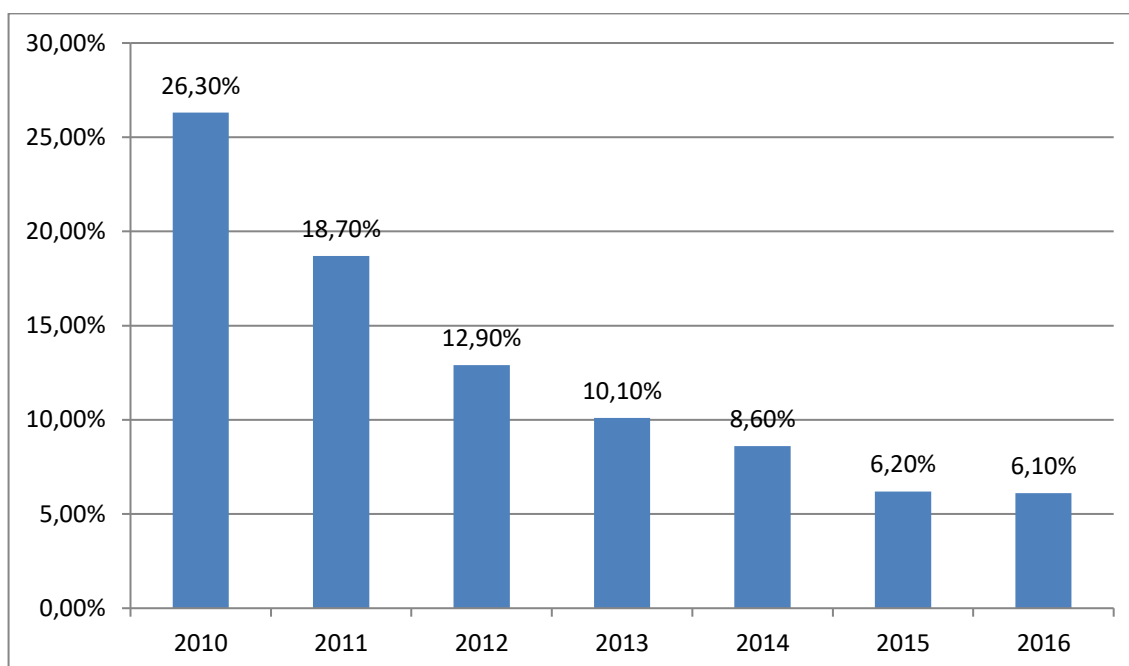
Já no ano seguinte às modificações político-institucionais, o resultado do IDEPB (2016) foi de 4,46 e incide no melhor desempenho da série histórica, superando a meta de 3,93 estabelecida para aquele ano, além de ultrapassar a meta projetada para 2018, qual seja 4,32. Estes índices revelam, parcialmente, os resultados da implantação do ensino médio em tempo integral na escola.

Gráfico 7 - IDEPB - Série Histórica – EEEFM Professor Lordão - 2012-2016



FONTE: CAED/UFJF

Quando se analisam os dados do abandono escolar, considerando o desempenho no ano anterior às mudanças curriculares, o que se verifica é uma considerável redução. Em 2010, 26,3% dos alunos do ensino médio abandonaram os estudos. Após o reordenamento adotado para adequação ao ensino integral na Paraíba, este índice reduziu para 6,1% em 2016, atingindo menor patamar em relação aos dados de abandono no Brasil, quando analisadas apenas as escolas da rede estadual (7,6%, em 2016).

Gráfico 8 - Abandono escolar na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010/2016

Entende-se por abandono escolar a realidade do aluno que, após efetivar sua matrícula, deixa de frequentar a escola durante o ano letivo. Entre as justificativas apresentadas estão a necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência e pouco ou nenhum sentido que a escola faz para ele(a).

A proposta de flexibilização curricular definiu condições objetivas e subjetivas para que a escola dialogasse com as novas expectativas de aprendizagem. Os campos de integração curricular logo se tornaram componentes eletivos com melhor significação no tocante ao ensino ofertado, tais como: robótica, arqueologia, astronomia, matemática olímpica ou oficina de produção textual.

Somando-se à mencionada proposta curricular que valorizava o protagonismo, a iniciação científica e a autonomia do estudante, ações administrativas foram empregadas para acompanhar as situações de ausências dos estudantes às aulas.

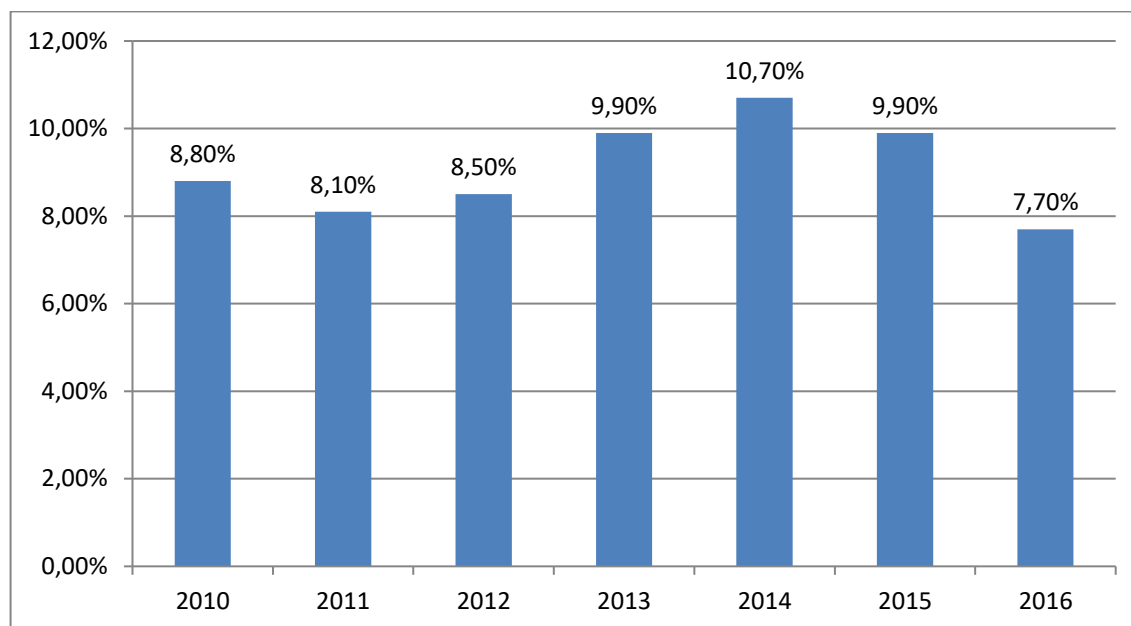
Diariamente, os inspetores realizavam chamada para identificar situação de aluno(a) ausente. O resultado era encaminhado à secretaria da escola para, no horário seguinte, contatar representante do grupo familiar para identificar ou conhecer os reais motivos da(s) ausência(s). Ao serem identificadas cinco faltas consecutivas ou sete faltas alternadas no mês, os responsáveis pelo aluno recebiam uma visita de alguém da escola.

Este poderia ser um professor, funcionário ou gestor. Verificado que o contato telefônico e a visita não revertiam a situação de ameaça individual, a gestão escolar preenchia a Ficha de Identificação do aluno Infrequente (Ficai), que era encaminhada ao conselho tutelar e, persistindo a situação, ao Ministério Público para providências.

Estas ações contribuíram para a redução do abandono escolar e melhorias na aprendizagem, em perspectiva de autossustentação do coletivo educacional e institucional, visto que a manutenção dos estudantes significava mais pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, bem como a permanência ou até ampliação do quadro de professores.

Trata-se de iniciativa que requer uma distinção procedimental à referência e fundamento de “Práxis educativo-coletiva”. Assim, mesmo que haja “diferença entre passiva heterossustentação ao início da história da pessoa (criança), em confronto com ativa autossustentação do indivíduo já adulto ao longo da história da civilização” (LUCENA, 2015, p. 40-41), essa busca por prevenir e esclarecer situações de ausência dos estudantes da Escola Professor Lordão se torna uma realidade a prevenir usurpação “de meios que, justa e eticamente, seriam destinados a outrem” – por exemplo, alunos demandantes de vagas na escola – ou “às suficiências do coletivo”.

Uma vez explicitada esta formulação, cabe afirmar que as taxas de reprovação apresentaram uma discreta redução, passando de 8,5% em 2012 – primeiro ano de implantação do ensino médio integral – para 7,7% (2016), quando a proposta curricular já se encontrava sedimentada, ficando abaixo dos índices das escolas da rede estadual no Brasil (13,1% neste ano).

Gráfico 9 – Reprovação na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010/2016

Apesar da redução no aspecto geral também se faz necessário refletir sobre os dados apresentados no gráfico acima ao apontar que, durante três anos, entre 2013 e 2016, os dados de reprovação cresceram.

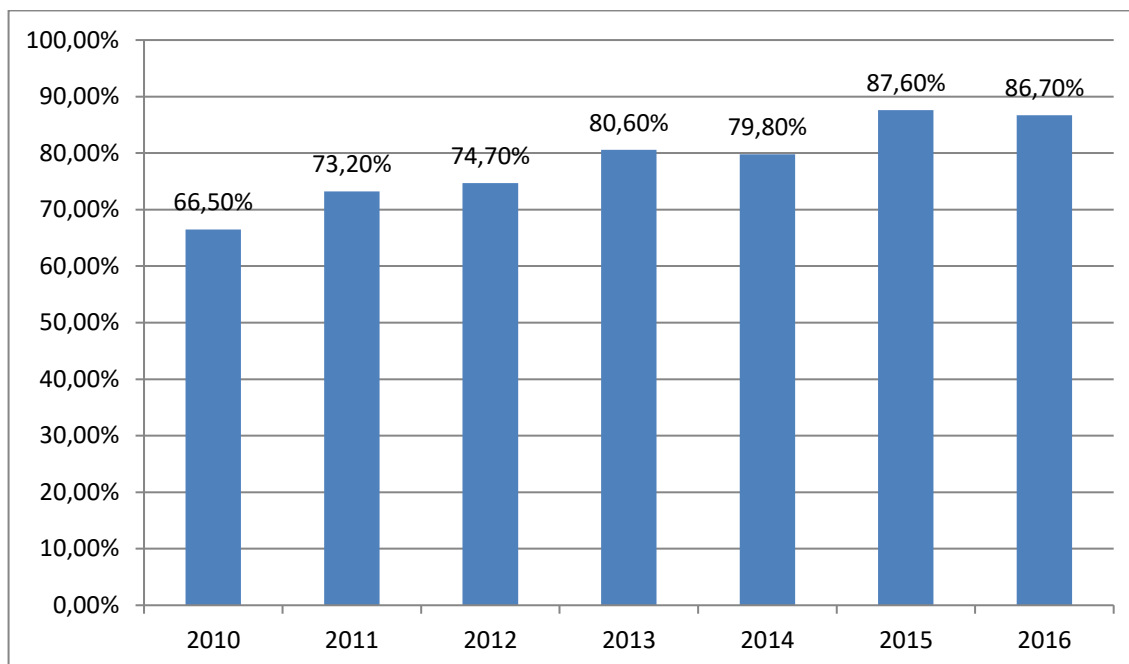
Entre as explicações, ressalta-se a elevação no número de componentes curriculares e a necessidade de maior dedicação aos estudos, bem como o nível de exigência dos professores quanto ao aprendizado. Por outro lado, apesar da elevação nos índices de reprovação, constata-se um crescimento no IDEPB que considera, além da proficiência, as taxas de fluxo.

Uma exceção pode ser feita no tocante ao resultado do IDEPB 2015 quando, pela única vez, a escola ficou abaixo da meta estipulada para o IDEPB. É fácil entender, pois os dados de reprovação, em 2014, refletiram diretamente no resultado de 2015, ficando um pouco abaixo do esperado.

Entretanto, em termos de “Práxis educativo-coletiva”, admite-se existir um pano de fundo na reprovação pelo fato de ainda persistir o apego a conteúdos muitas vezes alheios à “processualidade real e específica a que presumidamente há de corresponder este conteúdo”. Trata-se de mais uma indicativa ameaça de reprodução informal do exercício de poder, pelo professor, e da mera escuta de aulas, pelo aluno (LUCENA, 2015, p. 33).

Ao analisar os resultados de aprovação no ano base 2012, quando se deu a implantação até 2016 (ano de referência no comparativo), nota-se um crescimento de 74,70% para 86,70%, superando o dado apresentado pelas escolas da rede estadual de ensino em nível nacional (79,30%, em 2016), conforme demonstrado no gráfico:

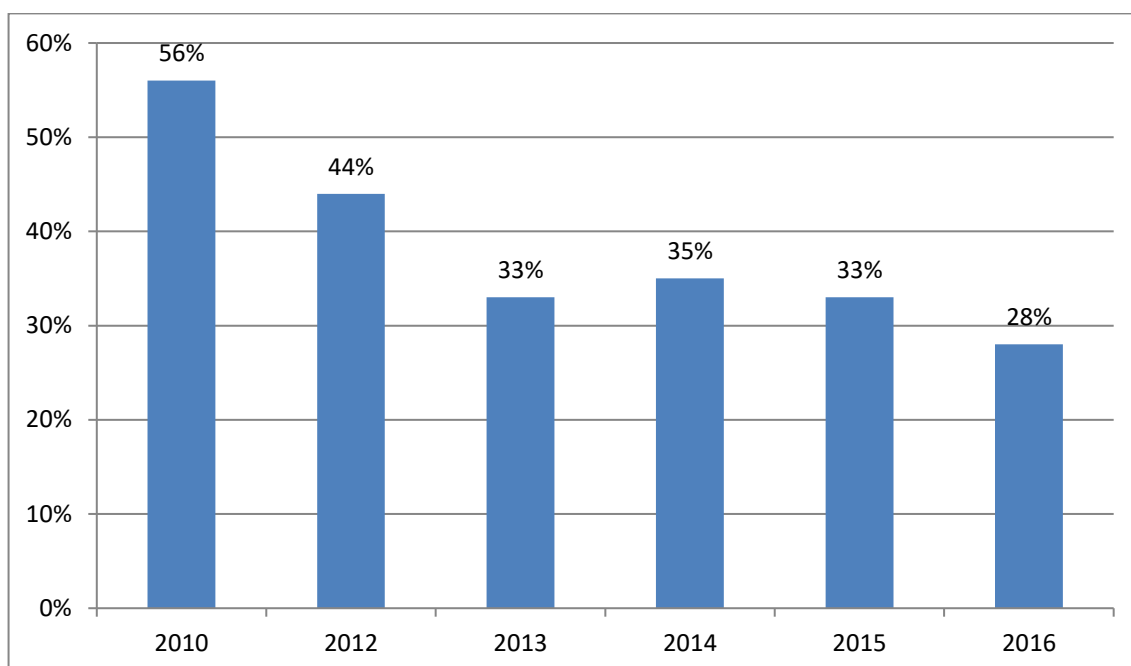
Gráfico 10 - Aprovação na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016



FONTE: Censo Escolar/INEP 2010/2016

Diante do exposto, é possível verificar um esforço de elevação no nível de aprovações na escola, com destaque para os anos de 2014 e 2016, os quais tiveram relativa redução se comparados aos anos imediatamente anteriores. No cômputo geral, a escola passou de 66,5% em 2010, quando oferecia o ensino médio regular, para 86,7% em 2016, após implantação do ensino médio integral.

Outra ação importante foi a redução da distorção idade série. Em 2010, um dos problemas a dificultar o processo de ensino e aprendizagem era a quantidade de alunos em atraso escolar, perfazendo 2 ou mais anos no ensino médio. Entre 2012 e 2016, a distorção idade série recuou, com oscilações, de 44% para 28%, o que significa o alcance de um patamar menor em relação aos dados da rede estadual de ensino (40%) e em nível nacional (31%).

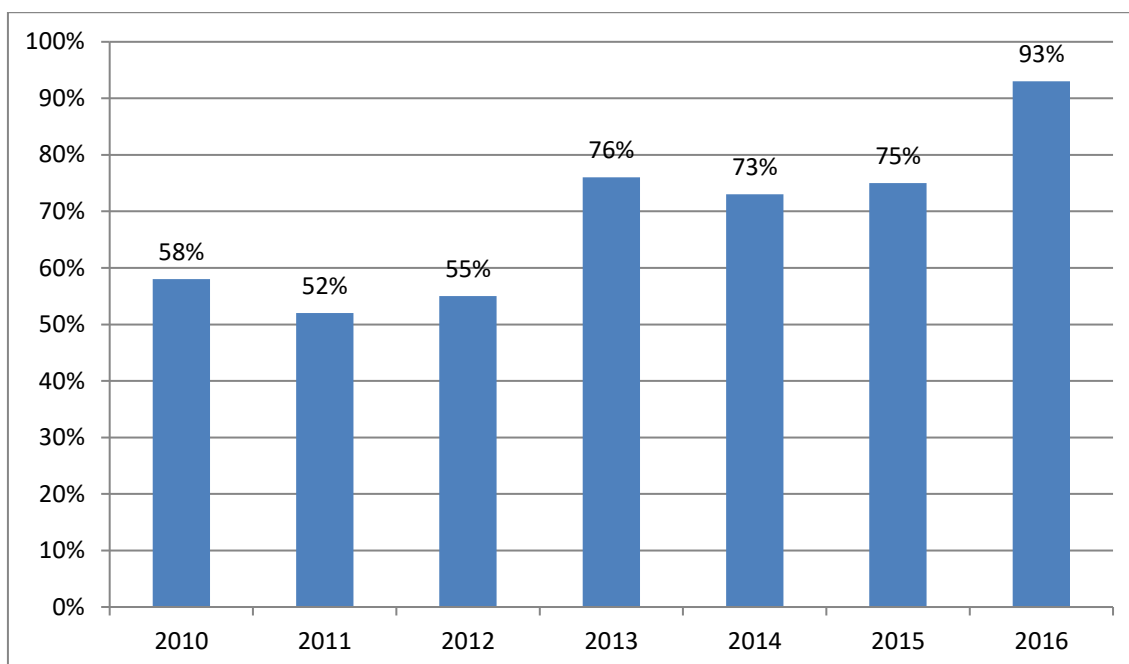
Gráfico 11 - Distorção idade-série na EEEFM Professor Lordão - 2010-2016

FONTE: Censo Escolar/INEP 2010/2016

Entre as ações de correção do fluxo de idade série está a elevação das taxas de aprovação e redução do abandono escolar. Em 2013, a escola implantou a Educação de Jovens e Adultos para os estudantes com anos de atraso escolar como alternativa compensatória, além de ações de preparação para o Enem como alternativa para conclusão do ensino médio.

No que tange ao desempenho da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), verifica-se um crescimento no índice de participação efetiva dos estudantes e melhorias no desempenho destes em todas as áreas do conhecimento.

Gráfico 12 - Taxa de participação dos alunos concluintes da EEEFM Professor Lordão no Enem - 2010-2016



FONTE: Censo Escolar/INEP 2010/2016

Ao serem explicitados os pressupostos caracterizadores da experiência de Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Professor Lordão, os resultados mostrados e interpretados neste estudo se impõem pela objetividade, ou seja, são componentes ou elementos constatáveis que assumem os contornos de realidade, “todos recorrentemente pós-acontecidos e, nesta condição, a se coadunarem com a realidade mesma.” (LUCENA, 2015, p. 11).

Em conformidade com as abordagens a tanto apreciadas, sem qualquer pretensão de ter apresentado um quadro de soluções padronizadas para se coadunarem com as objetividades específicas de cada escola, a especificidade pedagógica e institucional aplicada durante a implantação do Ensino Médio Integral na Escola Estadual Professor Lordão pode não se apresentar como “o” caminho, mas “um” caminho (alternatividade).

Na prática, ocorre que a escola em foco, mesmo não possuindo condições estruturais, houve de mobilizar sujeitos que se dispuseram a construir essa alternativa graças ao trabalho coletivo voltado para o desenvolvimento da generosidade pedagógica, mediante a junção de esforços dos membros da gestão, dos professores, estudantes e pais, os quais abraçaram o projeto, inclusive como estratégia de autossustentação, do excedente em forma de participação dos sujeitos envolvidos na trama educativa e, também, da específica político-institucionalidade apresentada nesta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as relações político-institucionais e pedagógicas no âmbito do ensino médio, peculiarmente na Paraíba, correspondem ao objeto desta apreciação teórico-metodológica, cujas apreciações desenvolvidas tornaram prevalente um tipo de pesquisa qualitativa. Tais estudos adotam, mediante entendimentos acerca da referencial-fundamentalidade em “Práxis educativo-coletiva”, deverão fomentar novas abordagens de pesquisa com este enfoque, considerando que o Ensino Médio integral é tema de poucas publicações no Estado.

Para tanto, tornou-se necessário evidenciar o conceito de “dever” estabelecido pela Constituição Federal, em seu Artigo 208, para os Estados e o Distrito Federal no tocante à universalização e à gratuidade do Ensino Médio como etapa final da educação básica, tendo por finalidades a consolidação dos conhecimentos, de forma a garantir a continuidade dos estudos, a preparação para o mundo do trabalho, a formação cidadã, humana e o domínio das tecnologias.

Quando ressaltamos o Ensino Médio em tempo integral, os desafios na esfera estatal se amplificam, pois, as condições nas quais se manifestam a político-institucionalidade à educação em geral no Brasil são sempre imiscuídas em desafios e complexidades. O Plano Estadual de Educação, em consonância com o Plano Nacional de Educação, estabelece a necessidade de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (PEE/PB, p. 44).

Neste sentido, o estudo realizado sobre a experiência de implantação do Ensino Médio em tempo integral na Escola Estadual Professor Lordão, município de Picuí-PB, compreendeu significados e reflexões importantes sobre as estratégias de enfrentamento político, pedagógico e institucional. Tal enfrentamento houve de ser vivenciado pela equipe escolar durante o percurso de mudança, capaz de oferecer respostas às inquietações de professores, estudantes e à sociedade em geral, além de alternativas para a política de expansão da educação integral no estado. Trata-se de alternatividade

engendradora pela compreensão e consistência categórica acerca da referencial-fundamentalidade da “Práxis educativo-coletiva”.

Dessa forma, foram ressaltadas as indagações que motivaram a presente pesquisa no sentido de refletir como a simples implementação do Ensino Médio integral não se justifica como ação autossuficiente para garantir resultados qualitativos nas escolas da rede estadual, haja vista a insuficiência daquela referencial-fundamentalidade para estabelecer confrontação qualitativa com indicadores educacionais que, apresentados durante a investigação, oferecem subsídios para a compreensão dos desafios que se fazem presentes durante sua implantação no Estado.

Restou evidenciado que o Ensino Médio integral é tema recente. Na Paraíba, desde os tempos coloniais, esta modalidade de educação foi negada às camadas populares, se constituindo em privilégio para aqueles que podiam se dedicar aos estudos. À medida que chegava às camadas populares, tal modalidade se configurava como uma formação prática, profissionalizante ou técnica, além de perfazer um tipo de realismo da história educacional que caracterizou o início do séc. XX no Brasil.

Ainda por ocasião das reformas educacionais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros pioneiros da educação integral no Brasil, o Ensino Médio foi compreendido como a etapa destinada ao aperfeiçoamento profissional. No entanto, esta premissa não caracteriza a existência de uma escola democrática, conforme defende o notório educador brasileiro Dermeval Saviani. Na realidade, acentua o dualismo entre o ensino médio integral propedêutico e o profissionalizante, excluindo as camadas populares do ensino superior.

Ainda se reportando à regulação, a Emenda Constitucional nº 59/2009, da qual emergiu a obrigatoriedade da matrícula para os jovens entre 15 e 17 anos, o Ensino Médio assumiu nova configuração, exigindo maior atenção por parte dos Estados e seus representantes legais. Contudo, o financiamento e o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino técnico-profissional se apresentaram como empecilhos à implementação de uma política consistente de educação integral para o Ensino Médio. Mesmo contemplada com a iniciativa do Ministério da Educação, através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em cujos objetivos estavam a indução e o fomento ao Ensino Médio integral mediante apoio técnico e financeiro, a Paraíba não apresentou resultados significativos.

As experiências desenvolvidas na Escola Professor Lordão também evidenciaram aspectos de sucesso com a implantação do Ensino Médio em tempo integral, a melhoria no fluxo escolar e a elevação da aprendizagem, mensurados através do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Além disso, a análise qualitativa decorrente deste estudo apresentou contribuições que poderão ser utilizadas como fundamento e referência para a política de expansão da educação integral na Paraíba.

Partindo deste ensaio singular, foi possível perceber que o processo de implantação do Ensino Médio integral na Paraíba, à época do ProEMI, se manteve envolto de “boas intencionalidades”. Entretanto, as condições estruturais, político-institucionais e pedagógicas não se encontravam adequadamente mediadas pelos saberes e entendimentos da “Práxis educativo-coletiva”, também com potencial para fomentar uma política educacional efetiva por parte da Secretaria de Estado da Educação.

Mesmo assim, a investida de implantação do Ensino Médio em tempo integral na Escola Professor Lordão se mostrou *sui generis*, devido ao envolvimento da equipe escolar com a comunidade e o protagonismo dos professores e estudantes em uma ação que se aproxima da referencial-fundamentalidade da “Práxis educativo-coletiva”, em conformidade com as categorias de análise desenvolvidas e explicadas por Costa; Bergamo; Lucena (2016) e Lucena (2015). Ainda carece de aquilatação sobre a sua efetividade a política de indução por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, através do Programa Ensino Médio Inovador como pura e simples justificativa para mudança em seu projeto político e pedagógico.

Portanto, admite-se que o significado daquela Práxis, neste estudo, compreende referência e fundamento para prevenir as fragilizações que se escudam nas relações sociais e se convertem em insustentabilidade coletiva, pois falta à educação em geral saberes e realidades universais, genéricos e comuns que sejam capazes de promover convencimento acerca do “Sentido (do que é) coletivo”, ou seja, “tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir”, tendo por orientação e embasamento “a condição da prole humana naturalmente ainda autoinsustentável”. (LUCENA, 2015, p. 123-124).

A Escola Estadual Professor Lordão não reunia, à época, as condições objetivas para implantação do Ensino Médio em tempo integral. Funcionava em três turnos e ofertava o ensino fundamental (anos finais), além do Ensino Médio regular. O prédio antigo era um fator limitante em infraestrutura, sem banheiros em quantidade para atender aos estudantes no período integral, cozinha e refeitório inadequado para servir as refeições necessárias à permanência do estudante, ausência de quadra poliesportiva para as atividades de diversificação curricular e inexistência de salas climatizadas para acomodação dos estudantes, visto que a região Seridó, na qual a escola se encontra localizada, é uma das mais quentes do Estado.

Contudo, mesmo diante destas objetivas fragilizações, ficou entre as escolas selecionadas pela SEE/PB para o ProEMI, sendo uma das que apresentou o desempenho requerido pelo Programa.

Os resultados educacionais apresentados durante o recorte temporal, bem como as ações de protagonismo estudantil, docente e da comunidade estão entre as respostas para as indagações iniciais desta pesquisa. Percebe-se que a simples ampliação do tempo pedagógico numa proposta de Ensino Médio integral não garantiu, por si só, a qualidade na educação das escolas selecionadas como piloto para implantação do Ensino Médio Integral na Paraíba.

Conforme evidenciado, através dos resultados apresentados durante análise dos dados que se constituíram em realidade pós-ocorrida, alternatividade no processo educacional somente se estabeleceu mediante entendimentos acerca da referencial-fundamentalidade da “Práxis educativo-coletiva”, cuja intensificação destes entendimentos somente condiz com a coerência de apreciações desenvolvidas porque emergiram participações da comunidade escolar no sentido de compreender a educação em tempo integral como uma política de fortalecimento pedagógico frente às ameaças de “insustentabilidade coletiva”, sobretudo através dos saberes mediadores dos conhecimentos estudados e produzidos entre professores e estudantes.

Tais saberes se coadunam com alternativas voltadas para a autossustentação de coletivos sempre mais ameaçados de padecer desigualdades políticas, disparidades econômicas e desníveis educacionais, conforme preconiza Bergamo (2012).

Diante dessa situada reação da comunidade escolar, percebe-se uma tomada de consciência acerca da necessidade de se valer de limites (ético-cientificidade) para que haja suficiência quanto às objetividades, mesmo que tal consciência somente seja despertada por força de eventualidades como os baixos índices educacionais e a expansão da rede federal de ensino, dois motivos que passam a reforçar o acontecer da “excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos destinatários” (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 24), o que vai se somar às demais ações que faltavam para tornar a Escola Professor Lordão referência em educação pública diante das citadas ameaças.

Neste cenário é possível afirmar que os resultados apresentados pela Escola Estadual Professor Lordão também se devem a desdobramentos de compromissos da equipe em fortalecer a formação discente, através de uma proposta pedagógica voltada a considerar a formação integral do estudante, do que propriamente de uma política pública mitigadora dos desafios estruturais das escolas.

Outro aspecto importante diz respeito à autonomia da gestão escolar. Esta, por sua vez e na circunstância de contar com o resultado de seleção interna, assumiu a liderança durante o processo de implantação do ensino integral. Teve papel decisivo ao promover mediações favorecedoras do envolvimento da comunidade, bem como pela condução de apresentar alternativas para superar as objetividades impostas durante os primeiros anos de implantação.

Entre as medidas adotadas, cabe destacar: a) o reordenamento das turmas e a dedicação exclusiva ao Ensino Médio; b) a parceria para o fortalecimento do ensino fundamental e implantação do Ensino Médio na Escola Felipe Tiago Gomes; c) a revisão da Proposta Pedagógica e a flexibilização curricular; d) o fortalecimento da gestão com instrumentos de democratização, a exemplo do conselho escolar, grêmios estudantis e a participação da família; e) ações para melhoria na infraestrutura, com adequação dos banheiros, climatização dos ambientes pedagógicos, ajustes no refeitório e parceria para utilização de espaços alternativos para a prática do esporte e cultura; f) o fortalecimento da formação continuada docente e g) o planejamento pedagógico com espaço, dias e pautas organizadas sobre a educação em tempo integral.

Estas ações foram desenvolvidas em ambiência democrática para fazer emergir um coletivo educacional, constituindo-se em evidências de uma gestão capaz de viabilizar uma proposta de educação em tempo integral, mesmo diante das dificuldades objetivas impostas por décadas de omissão.

Uma proposta de Ensino Médio integral precisa considerar as expectativas dos estudantes. Atualmente o currículo desta etapa de ensino ainda se mostra rígido e sua pura e simples ampliação não garante qualidade e resultados concretos. Analisando os dados do último teste de PISA (Programme for International Student Assessment) realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com estudantes de 15 anos – portanto, entre o final do ensino fundamental e início do Ensino Médio – o resultado incide em uma espécie de estagnação educacional no Brasil que é devida ao distanciamento entre o currículo e as expectativas dos jovens.

Como é possível verificar nos dados PISA, os estudantes chegam ao Ensino Médio com defasagem de aprendizagem acumulada no ensino fundamental. No Ensino Médio, uma das características dos estudantes é a procura pela identidade enquanto indivíduo ou grupo social. Neste sentido, a extensão do tempo pedagógico precisa considerar suas expectativas e não apenas ampliar o tempo na escola com atividades complementares no que se considera, criticamente, em “fazer mais do mesmo”.

A proposta pedagógica da Escola Professor Lordão revelou que não se limitava a ampliação do tempo de aulas ou atividades complementares, mas considerava a integralidade do tempo, oferecendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum, sem descuidar dos saberes mais significativos, além de componentes eletivos oferecidos no formato de projetos de pesquisa, expressão ou protagonismo estudantil.

Na verdade, a ampliação do tempo escolar deve considerar o projeto de vida dos alunos e garantir a presença dos professores nas ações pedagógicas com aulas, orientações à pesquisa, projetos e extensão curricular. Segundo Síveres (2015) “a presença no processo formativo revela a necessidade de ‘estar presente’ num projeto educativo”, ampliando assim o papel do professor que assume também um componente socioemocional durante o percurso da formação integral do estudante.

A proposta pedagógica do coletivo educacional em foco, como definido pela LDB, inclui, de forma integrada, os conhecimentos legados pela humanidade, os conhecimentos técnicos e científicos necessários ao mundo atual, além de projetos interdisciplinares que envolvem cultura, arte, esporte e as novas tecnologias presentes no universo juvenil.

A realidade da escola quanto à dedicação integral dos professores no tempo para formação continuada e acompanhamento dos estudantes revelou outro desafio. Muitos professores mantinham dois vínculos de trabalho entre as redes estadual, municipal ou privada de ensino. Apesar de receberem uma complementação salarial para dedicação no Ensino Médio integral, houve decisão pessoal, por parte de alguns professores, em deixar sua atuação na escola objeto da apreciação deste estudo.

Um programa de educação em tempo integral também precisa estar respaldado em uma decisão política consistente e uma análise financeira viável, face aos recursos da educação no Estado. Torna-se crucial reconhecer a necessidade do professor como profissional da educação e oferecer condição salarial, preferencialmente amparada em dedicação exclusiva. No caso em questão, os professores e a equipe escolar recebiam uma complementação salarial que, apesar de ser compatível com o piso salarial nacional, não oferecia segurança previdenciária. A ação de fortalecer a Escola Felipe Tiago Gomes com a ampliação do ensino fundamental e implantação do Ensino Médio regular foi uma alternativa para oportunizar, junto aos estudantes, professores e pais, a efetivação do direito ao Ensino Médio em um turno.

Um aspecto contraditório, mas que precisa compor estas considerações finais, diz respeito ao acesso dos estudantes ao Ensino Médio integral. A escola pública, antes destinada às camadas elitizadas, hoje está disponível às camadas populares como instrumento para potencializar a formação integral e promover o desenvolvimento do indivíduo e sua inserção no mundo do trabalho.

Contudo, é importante considerar que as condições materiais das camadas populares ainda se apresentam como fator restritivo ao acesso e permanência dos estudantes na educação em tempo integral, sobretudo Ensino Médio, quando muitos jovens revelam interesse pelo trabalho para ter acesso aos meios de vida e complementar o orçamento familiar. Geralmente, conforme Lucena (2015, p. 46), são estes “educandos (os) mais ameaçados de exclusão em sentido amplo”.

Neste aspecto, as apreciações qualitativas sobre a experiência da Escola Estadual Professor Lordão se tornaram necessárias para que, além de uma política de educação em tempo integral, as escolas da rede estadual da Paraíba disponham de clareza acerca da relevância social que, neste estudo, se amplifica graças às referências e fundamentos da “Práxis educativo-coletiva”, cujos desdobramentos teóricos e efetivos também se constituam em alternativas de acesso, permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes no Ensino Médio, como condição intrínseca para sua autossustentação e a produção incontestada de tudo aquilo que corresponda a “Sentido (do que é) Coletiva”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** Edições Loyola. São Paulo, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BECKER, Alexandre. **A concepção de educação de Paulo Freire e o desenvolvimento sustentável,** Curitiba. 2008.
- BERGAMO, Pedro. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade.** Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. In: **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. **Educação & Linguagem,** v. 16, n. 1, 221-247, 2013.
- COSTA, Antonio Roberto Faustino da; BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval Morais de (Org.). **Um convite à utopia.** Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016, p. 235-290.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. Brasília, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF, FLACSO, 2005.
- DALRI, Vera Regina Meneghel, STELA, Maria. Caminhos percorridos pelo Ensino Médio. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2009.
- DUARTE, Newton. **Educação e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.** In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

DECRETO Nº 6.302, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.

DECRETO Nº 7.175, DE 12 DE MAIO DE 2010.

DECRETO Nº 36.408 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015.

DECRETO Nº 36.409 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Nº 195, Portaria 971 de instituição do Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa, 2016.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297- 316, 2014.

DOTTA, Alexandre Godoy. **A educação como um bem público tutelado pelo Estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade.** VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais do Evento, PUCPR. 180-185, 2008. Acesso em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos5.html>

EDUCAÇÃO INTEGRAL: **Texto referência para o debate nacional.** - Brasília: Mec, Secad, 2009.

EDUCACENSO. Dados disponíveis em <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>, Acesso em 20/09/2017.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO. **Projeto Político Pedagógico** – Picuí, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA. **Espelho**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6797320539538029>>. Acesso em: 15 maio 2017.

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

INSTITUTO NACIONAL ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Taxas de rendimento**. 2011 a 2016.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio**: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador - Curitiba, 2014.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média**: um espaço sem consenso, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009, acesso em 20/09/2017.

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

LEI Nº 10.488 DE 23 DE JUNHO DE 2015.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 9.394 – Brasília, 20 de dezembro de 1996.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Reforma do ensino Médio. 2017.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985)** um espaço de disputas. Universidade Federal Fluminense, 2010.

LOMBRADI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LUCENA, Roberto Marden. **Educação superior, trabalho e humanização**: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB. 2014. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas-SP, 2015.

LUKÁCS, György. Prefácio (1967). In:_____. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-50.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, LM.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Mello, J. O. de A. **História da Paraíba-Lutas e Resistências**. 5ª ed. João Pessoa: Editora Univesitária, UFPB, 1997.

MENEZES, EBENEZER TAKUNO DE; SANTOS, THAIS HELENA DOS. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 22 de abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador – Brasília 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 9ª edição. São Paulo, Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2004.

MOURA, DANTE HENRIQUE. **Ensino médio integrado**: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. IFRN, UTFP, UFP, Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63, 2015.

NASCIMENTO, Manoel. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. Da Avaliação Escolar à Avaliação pelo Mercado: sentidos históricos e reflexões para a prática. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 75-97.

PALMEIRÃO, Cristina; ALVES José Matias. **Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores.** Universidade Católica Editora. Porto, 2017.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (2015-2025).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: senado Federal, UNESCO, 2001. PORTARIA Nº 1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016.

PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998.

RELATÓRIOS ECONÔMICOS DA OCDE. Brasil, Novembro de 2015. RESOLUÇÃO Nº 63 , DE 16 DE NOVEMBRO DE 2011.

RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, n. esp., p.188-204, ago. 2006.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2017.

RIBEIRO, Maria de Saete Silva e Júlia. **10 desafios do ensino médio no Brasil:** para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 61-77, set./dez. 1991. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **A pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Orgs.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo.**

Uberlândia, MG: Navegando, 2016.

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve histórico do ensino médio no Brasil.** Seminário cultura e política na primeira república: Campanha civilista na Bahia, UESC, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

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

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, C. da.; SOUSA, J. V. de.; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Letícia Araújo Moreira da; LOMONACO, Beatriz Penteado. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**, São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**, Brasília: Liber Livro, 2015.

TOYOHARA, D. Q. K. *et al.* **Aprendizagem Baseada em Projetos uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos**. UNESP, 2010.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO. **História da Educação Brasileira**. – Rio de Janeiro: UCB, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. **Dados enviados do coleta: programa: proposta: histórico e contextualização do programa**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.jsf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. **Dados enviados da coleta: programa: proposta: objetivos**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.jsf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Arqueologia, um Passado Ameaçado



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

ARQUEOLOGIA, UM PASSADO AMEAÇADO:
COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRAL:
ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CAMPINA GRANDE – PB
2018

RESUMO

O componente curricular eletivo “Arqueologia, um passado ameaçado” propõe oferecer, como parte flexível do currículo do ensino médio das escolas em tempo integral, uma estratégia para aprofundamento na área de ciências humanas e sociais aplicadas, compondo itinerário formativo ao possibilitar o desenvolvendo ações de identificação, catalogação e valorização do patrimônio histórico e arqueológico do local através de estudos de campo, levantamento documental, produção de bibliográfica e campanhas de orientação sobre a importância da arqueologia para a formação dos estudantes. O componente curricular “Arqueologia, um passado ameaçado” tem o objetivo de apresentar aos estudantes os traços que caracterizam a formação histórica de sua comunidade através de vestígios arqueológicos dos povos remanescente no sentido de sensibilizá-los quanto à importância da preservação dos indícios da presença humana pretérita. Como proposta metodológica serão realizadas pesquisas bibliográficas, considerando as contribuições de Martin (2005), Oliveira (2011), Santos (2015) entre outros autores que discutem a importância da arqueologia para a formação da identidade cultural local; a análise de informações coletadas durante os estudos de campo e momentos de reflexão sobre a importância da memória para o fortalecimento da identidade local. A proposta é utilizar uma metodologia ativa, exercitando o que venha a ser uma práxis coletivo-educativa capaz de promover entre os estudantes sua autoavaliação durante o processo de pesquisa. Acredita-se que os traços arqueológicos das comunidades nas quais os estudantes estão inseridos raramente são conhecidos e, portanto, pouco valorizados restringindo a preservação e o reconhecimento turístico.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integral. Componente Curricular Eletivo. Arqueologia. Memória e identidade.

1 INTRODUÇÃO

O componente curricular eletivo “Arqueologia: um passado ameaçado” surgiu da necessidade dos alunos do Ensino Médio integral da rede estadual de ensino refletirem criticamente sobre o patrimônio histórico, cultural e arqueológico do território paraibano, no sentido de aprofundar os conhecimentos na área de ciências humanas e sociais aplicadas como exigência da Lei 13.415, quando no Art. 36 traz a necessidade da escola de ensino médio respeitar a Base Nacional Comum Curricular e oferecer itinerários formativos para intensificar os conhecimentos da área através da flexibilização do currículo.

O componente poderá ser desenvolvido durante o ano letivo das escolas de Ensino Médio integral como eletiva curricular correspondente à área de ciências humanas e sociais aplicadas, envolvendo diretamente os alunos da 1ª série. A Paraíba possui dezenas de sítios arqueológicos que são pouco estudados e estão sujeitos as ações de vandalismo e destruição.

A disciplina eletiva poderá envolver alunos de outras turmas que tenham interesse em se dedicar aos conhecimentos arqueológicos ou simplesmente tenha curiosidades sobre a história da formação do povo local. É possível firmar parceria com Universidades, a exemplo da Universidade Estadual da Paraíba, através do Laboratório de *Arqueologia* e Paleontologia (LABAP).

Durante a carga horária 40 h/a os alunos realizarão pesquisas bibliográficas, estudos de campo na comunidade, participarão de oficinas de arte e arqueologia, orientações para produção de artigo científico, realização campanhas de orientação e mostra de arqueologia com o objetivo de democratizar o conhecimento das heranças arqueológicas de sua comunidade, bem como preservar os traços presentes na região.

Espera-se que os estudantes possam atuar como multiplicadores das ações de conservação do patrimônio local, bem como orientar sua comunidade sobre os procedimentos para preservação dos vestígios arqueológicos como ferramenta para potencializar o turismo local.

2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A presença de grupos humanos na América é um tema recorrentemente discutido nas Universidades e grupos de pesquisa quanto a sua origem e possíveis datações. Pesquisas capitaneadas pela arqueóloga Neide Guidon, que coordena o Parque Nacional da Serra da Capivara no Piauí, sugerem uma ocupação aproximada de 50.000 anos, mas, ainda carente de uma aceitação unanime. As pesquisas realizadas no Piauí servem como referência para analisar a presença do homem pré-histórico, ou paleoíndio, na região nordeste e particularmente no território paraibano.

O Estado da Paraíba possui um grande potencial arqueológico, sobretudo no interior, com vestígios como artefatos líticos, sepultamentos, inscrições rupestres, etc. Contudo, as pesquisas realizadas não conseguem abranger uma parcela considerável desse território devido, entre outros motivos, a pouca valorização do trabalho do arqueólogo e o desconhecimento de seu papel pelas comunidades locais.

As inscrições rupestres permitem analisar as características culturais dos povos que habitaram a Paraíba em tempos remotos, possibilitando aos arqueólogos e historiadores uma interpretação do universo simbólico daqueles que constituíram, em parte, a formação do povo paraibano. Estes registros são de grande importância para formação da identidade local, preservando traços de identidade, bem como fortalecendo tradições e respeitando as diferenças culturais.

A área de estudo poderá explorar todo o estado da Paraíba que possui grande acervo arqueológico, mais ainda desconhecido pela população e sujeita a atos de degradação e vandalismo que comprometem seu estudo e catalogação.

Considerando as pesquisas bibliográficas e os estudos de campo realizados é possível pressupor a identificação de painéis com inscrições rupestres em diferentes tradições que estão sujeitas as ameaças, sejam elas naturais ou antrópicas, que consequentemente poderão comprometer os registros presentes.

É salutar apresentar um componente curricular, eletivo, nas escolas de ensino integral da Paraíba, que considere o potencial arqueológico no estado e contribua para o fortalecimento da identidade local através do turismo arqueológico.

Os professores poderão orientar pesquisas sobre as características geológicas, arqueológicas e ambientais dos principais sítios arqueológicos da Paraíba, bem como identificar os sinais de ameaças aos vestígios arqueológicos presentes na comunidade local.

O Brasil é um país é rico em inscrições rupestres, registros presentes em todas as regiões brasileiras, onde segundo os dados do IPHAN “existem atualmente cerca de 20.000 sítios arqueológicos identificados no país” (MIRANDA, 2002). Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Geográfico do Estado da Paraíba – IPHAEP existem “mais de mil sítios confirmados em solos paraibanos” (ARAUJO, 2004, p.04),

A arqueologia é vista por muitos estudiosos como sendo uma “ciência que estuda os monumentos e vestígios das civilizações antigas” (SILVA, 2011, p. 13). Contudo, não se pode limitar o estudo aos vestígios das “civilizações antigas”, é importante considerar também as contribuições das sociedades contemporâneas.

2.1 Arqueologia: a Memória como Identidade do Povo Paraibano

A memória se configura como um mecanismo natural de seleção de eventos que tenham significados para cada indivíduo. Neste sentido cada qual se utiliza dos fatos que de alguma forma marcam sua existência. A memória seletiva também pode ser atribuída à coletividade, quando destaca alguns acontecimentos sociais em detrimento de outros. A memória individual ou coletiva contribui para a formação da identidade dos sujeitos a partir dos registros que são preservados.

Neste sentido percebemos que a cultura ameríndia tem tido pouco espaço na memória coletiva das comunidades paraibanas, particularmente nas comunidades do interior do estado. Apesar de identificar costumes, práticas e símbolos que são reconhecidos pela historiografia como influência diretas da cultura nativa, estas não despertam entre os moradores locais esta consciência.

Isso se deve pela visão presente no senso comum em entender o patrimônio apenas como uma construção arquitetônica, o patrimônio material, e não perceber a riqueza cultural herdada e ainda presente nos sítios arqueológicos, por exemplo, como um patrimônio que compõe a cultura de um povo antepassado que deixou profundas marcas na construção de sua identidade.

Como visto, a memória é uma faculdade capaz de fomentar a identidade de um povo, contribuindo para a construção de sua cidadania e esta por sua vez promove a manutenção dos traços culturais que a compõe. No caso da Paraíba, como consequência o processo de colonização, os vestígios da cultura ameríndia foram negados e ainda hoje pouco valorizados.

Uma explicação pode estar na pouca abordagem que as escolas rede estadual reservam ao debate sobre as contribuições dos povos nativos para a formação cultural do povo paraibano. O espaço parece limita-se a disciplina de história que, na maioria das vezes, reproduz os temas oferecidos pelo livro didático, com limitado espaço à discussão sobre a pré-história. Ao considerar a história regional, o problema se torna mais expressivo porque os livros didáticos não trazem informações da história local. É possível perceber a dificuldade dos professores da rede estadual em trabalhar temas como arqueologia, considerando as poucas referências bibliográficas disponíveis.

A temática sobre patrimônio arqueológico da Paraíba não tem a visibilidade necessária nas escolas da rede estadual e, portanto, não desperta entre os estudantes uma atitude de pertencimento e preservação.

O patrimônio arqueológico pode “estimular a memória das pessoas historicamente vinculadas a ele, e por isso, é alvo de estratégias que visam a sua promoção e preservação” (Rocha, 2012, p. 02). A preservação dos vestígios arqueológicos da Paraíba revela-se como uma ação necessária a ser trabalhada como parte do currículo escolar, considerando o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira quando no Art. 25 destaca como uma das finalidades do ensino médio “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Oferecer como componente curricular a eletiva “Arqueologia: Um passado ameaçado” como proposição para especialização sobre os conhecimentos da área de ciências humanas e sociais aplicadas nas escolas de Ensino Médio integral da rede estadual de ensino na Paraíba.

3.2 Objetivos Específicos

- Fomentar entre os alunos da 1ª série do Ensino Médio a reflexão sobre sua identidade a partir dos vestígios arqueológicos presentes na comunidade;
- Analisar as contribuições bibliográficas sobre os indícios arqueológicos na Paraíba;
- Desenvolver oficina de catalogação de artefatos arqueológicos relacionados aos estudos realizados na comunidade;
- Realizar mostra arqueológica para divulgação das ações e resultados das pesquisas com vistas a sensibilizar a sociedade sobre a necessária conservação;
- Orientar os estudantes na produção de um roteiro turístico sobre as rotas arqueológicas identificadas na comunidade.

4 METODOLOGIA

As ações da eletiva “Arqueologia: Um passado ameaçado” poderão ser desenvolvidas a partir do planejamento da ementa da área de ciências humanas e sociais aplicadas. As atividades práticas poderão ser realizadas nos finais de semana como horas aulas a serem consideradas pelo currículo.

Durante as aulas práticas os alunos poderão realizar levantamento fotográfico, anotações sobre as características geológicas, ambientais e arqueológicas. Em sala de aula os professores poderão orientar revisões bibliográficas e atividades teóricas para sistematização das pesquisas de campo.

A escola poderá organizar uma mostra arqueológica na qual poderá oferecer minicursos, palestras, oficinas, visitas, exposição fotográfica, mesa redonda, curta metragem como estratégias para compartilhar com a comunidade local os resultados das pesquisas bem como avaliar o aprendizado dos alunos durante ação.

O componente curricular ainda poderá estimular os procedimentos interdisciplinares através de oficinas, por exemplo, que constituem natureza do trabalho por área do conhecimento.

5 QUADRO SÍNTESE DA DISCIPLINA ELETIVA

“ARQUEOLOGIA: UM PASSADO AMEAÇADO”		
Objetivo Geral:		
Oferecer como componente curricular a eletiva “Arqueologia: Um passado ameaçado” como proposição para especialização sobre os conhecimentos em arqueologia na área de ciências humanas e sociais aplicadas nas escolas de ensino médio integral da Paraíba.		
Módulo	Objetivos	Duração
Apresentação	Promover a interação com a turma; Apresentar a ementa da disciplina eletiva; Discutir a metodologia a ser adotada; Definir o cronograma dos encontros; Ajustar a proposta de avaliação	02 h/a
01 – Conceituação	Realizar a revisão bibliográfica sobre os títulos sugeridos; Promover rodas de conversa e grupos de debate para aprofundamento sobre o tema; Desenvolver oficinas de produção textual para assimilação da temática	04 h/a
02 – Estudo de campo	Realizar visita técnica em sítio arqueológico referência na Paraíba para identificação dos indícios arqueológicos presentes; Proceder à análise comparativa entre a revisão bibliográfica e a visita técnica; Identificar possíveis ameaças ao patrimônio histórico, natural e arqueológico durante a visita; Coletar informações técnicas e depoimentos sobre as características do sítio em estudo.	06 h/a
03 – Oficina de arte	Potencializar a reprodução das expressões identificadas durante a visita de estudo; Estimular a criatividade, ludicidade e habilidades artísticas através da releitura dos traços identificados durante visita; Favorecer a socialização do compreendido pelos estudantes através de atividades práticas;	06 h/a
04 - Estudo de campo	Proporcionar visita técnica a uma área na comunidade com potencial arqueológico; Identificar e catalogar os vestígios arqueológicos da área em estudo; Apontar as ameaças à preservação e as alternativas para conservação do patrimônio arqueológico da comunidade.	06 h/a
05 – Simulação arqueológica	Simular em local aberto ambiente de trabalho do arqueólogo; Apresentar ferramentas que compõem parte dos instrumentos de trabalho do arqueólogo. Refletir criticamente sobre as condições de trabalho do arqueólogo.	06 h/a

06 – Proposta de intervenção	Fomentar, entre os estudantes; ações de intervenção para conservação do patrimônio arqueológico em sua comunidade.	02h/a
07 - Mostra arqueológica	Apresentar à comunidade resultado das pesquisas realizadas; Compartilhar experiências das ações práticas desenvolvidas durante disciplina; Fomentar a reflexão sobre a importância da conservação dos vestígios arqueológicos como patrimônio da identidade local.	6 h/a
Produto final	Apresentar proposta de intervenção social	2 h/a
Carga Horária Total		40 h/a

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a importância da flexibilização do currículo do Ensino Médio, especialmente na educação em tempo integral, frente ao disposto na LDB após revisão pela Lei 13.415 e a definição de uma Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio que determina a ampliação gradual do tempo do aluno na escola.

Um componente curricular eletivo em arqueologia traz a oportunidade para o aluno aprofundar seus conhecimentos nas ciências humanas e sociais aplicadas através de itinerário formativo próprio.

Contudo, é importante que as escolas possam ofertar diferentes arranjos curriculares com possibilidades de escolha para os estudantes, no sentido de preservar suas expectativas, sobretudo, nas escolas de Ensino Médio em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. Registros pré-história existem em 90% dos municípios paraibanos. **Jornal da Paraíba**, João Pessoa, 26 set. 2004. Vandalismo ameaça preservação dos sítios arqueológicos na PB, Cidades, p.1-3.

DIAS, Enderson Pereira. **Estudo sobre o sítio arqueológico Pedra Pintada (RR – UR -01), para fins de tombamento** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. Lei 13.415/2007

Martin, Gabriela. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. Recife, Ed Universitária da UFPE, 2005.

MIRANDA, M.P. de S. Tutela penal do patrimônio arqueológico brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 6, n. 55, mar. 2002.

OLIVEIRA, Thomas Bruno. **Pré-História II: estudos para a arqueologia da Paraíba** / Thomas Bruno Oliveira (organizador) – João Pessoa: JRC Editora, 2011.

RIBEIRO, Lorenada. **Os significados da similaridade e do contraste entre os estilos de arte rupestre** – Um estudo regional das pinturas e gravuras do Alto-médio São Francisco. São Paulo: Universidade de São Paulo

SANTOS, Juvandi de Souza. **Estudos da Tradição Itacoatiara na Paraíba: Subtradição Ingá?** Campina Grande, Paraíba. Cópias & Papéis, 2014.

SILVA, Jacqueline Liedja Araujo. Reflexões Arqueológicas: estudo dos sítios arqueológicos do município de Queimadas/PB. **Tarairiú** – Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB. Campina Grande, Ano II – Vol.1 - Número 02 – Março de 2011.

SOUZA, Carolina Guimarães Starling de. **O Turismo Arqueológico na Preservação do Patrimônio Cultural: um estudo de caso dos sítios rupestres de Serranópolis - GO** / Carolina Guimarães Starling de Souza – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012.

APÉNDICE B
Memorial



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

MEMORIAL

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

A perspectiva de uma trajetória retrospectiva como sujeito pesquisador exige uma inusitada reflexão de sua formação e atuação profissional numa tentativa, necessária, de esclarecer ao leitor os percursos seguidos para chegar ao estágio atual.

Neste sentido, exigirá a retomada das memórias do tempo de infância que influenciaram durante o caminhar, quando aluno da rede pública no município de Picuí, interior da Paraíba, com limitadas expectativas diante das condições oferecidas na época até a condição de profissional da educação da rede estadual de ensino da Paraíba e aluno do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Filho de agricultores, a primeira fase da infância foi na zona rural do município de Picuí, interior paraibano. Na época, por volta de 1985, era comum na visão dos agricultores que os filhos seguissem seus passos e pouca atenção era dedicada a educação formal. Contudo, esta não foi a realidade. Minha primeira experiência como estudante aconteceu ainda na zona rural numa escola municipal no sítio Águas Belas, com a professora Maria Gorete.

Ainda com cinco anos era levando por minha genitora, Luzia Ferreira, ou por vizinhos de sítios para a escola da professora Gorete. Tenho poucas lembranças, mas as aulas aconteciam com todos os alunos, pois não havia divisão para turmas. Eram as classes multisseriadas que predominavam nas comunidades pobres, onde os professores tinham que atender aos estudantes de diferentes idades e séries na mesma sala de aula.

Ainda em 1985 meus pais precisaram deixar o sítio Águas Belas numa tentativa de fugir da estiagem que castigava aquele ano. Lembro-me que por vezes provava o xiquexique queimado utilizado para alimentar as poucas cabeças de gado que insistentemente sobreviviam. Ainda tenho o “cheiro” na memória. Precisei deixar a primeira escola quando fomos morar na zona urbana do município de Picuí.

Chegar a Rua Amauri Sales num “Caçua” carregado por um jumento parecia ser menos estranho que estudar em outra escola. Naquela ocasião não conseguiria mais vaga para estudar, pois eram poucas turmas e reservadas as vagas. Aos seis anos, fui matriculado na Escola Estadual Professor Lordão. Escola tradicional, localizada no centro da cidade que recebia praticamente todos os estudantes de Picuí.

Apesar de ser uma escola pública não eram todos que estudavam. Na verdade, recebia apenas os filhos daquelas famílias que podiam dispensar seus filhos do trabalho ou auxílio doméstico. Meus pais entendiam que a educação era uma oportunidade de mudança de vida e assim estava matriculado, diante de um mundo novo, desafiador.

Sala número um, alfabetização com as professoras Ana dos Santos e Maria das Vitórias. Cerca de trinta alunos, a maioria de “condições”. O primeiro desafio foi comprar o bolso para colocar na camisa do fardamento escolar. A direção exigia o tênis, meia, calça azul marinho e camisa branca. Ainda precisava comprar o bolso com o brasão da escola.

O início foi assustador. Várias crianças que não se conheciam e em minha visão um espaço muito grande. Eram duas professoras na sala e muita energia entre os alunos. Ficava olhando, meio assustado e sem entender bem, pois minha referência era uma escola que cabia numa sala. Aprendia as cantigas, as cores, às primeiras letras. Com o tempo consegui me socializar e passei a brincar de correr em volta da caixa d’água da escola, subir e descer as escadas ou deslizar sobre a base dos corrimões. Não esqueço o jeito sério da professora Ana e meiguice da professora Vitória.

Passada a alfabetização iria para a primeira série do ensino fundamental. Alguns colegas novos que me acompanharam até o final do ensino básico e hoje tenho orgulho de ver ocupando diversas funções na sociedade, alguns até colegas de profissão.

Na época a escola não oferecia merenda e em casa tínhamos dificuldades. Meu pai, agricultor trabalhava alugado e minha mãe, com quatro filhos, buscava no crochê uma fonte de renda. Não era todo dia que podia levar rapadura com bolacha para a escola. Por vezes ficava de longe observando os colegas no intervalo.

Foi nesta época que provei uma bolacha recheada. Estava agarrado no corrimão da escada que descia a secretaria da escola, quando a professora Zita chegou e entregou um pacote vermelho com algumas bolachas e disse: “pegue, não quero mais”. Fiquei meio sem entender, pois, o pacote estava quase completo. Lembrei-me de minha mãe que dizia: “não aceite nada de estranho”, mas não era o caso, era, minha professora. Provei e naquele momento me senti a pessoa mais importante da escola.

Por vezes, a professora compartilhava seu lanche comigo. Esse gesto foi tão importante em minha formação quanto os conteúdos que estudei durante todo o ensino fundamental.

Entendia com o gesto de tia Zita que o professor podia ser uma pessoa especial na vida de seus alunos. A relação professor/aluno define o nível de aprendizado em sala de aula. Quando o aluno se identifica com seu professor ele se dedica e consegue aprender os conteúdos.

A terceira série foi um desafio. Aos oito anos, já socializado com os amigos da rua que morava e enfrentando as disputas territoriais na escola me senti acuado e por vezes resisti a ir à escola. Tinha medo de enfrentar os conflitos. Preferia ficar em casa para brincar com os colegas de rua. Tive que ser disciplinado para “entender” que a escola era mais importante. Aqui contei com o apoio da professora Guia Silva. Enérgica, passei a ficar mais próximo da mesma numa tentativa de se blindar das “brincadeiras” dos colegas e enfrentar meus medos.

A última série na Escola Professor Lordão foi muito proveitosa. Novas experiências com várias professoras: Graça de Paulo, Dona Alice, Socorro de Juva e Dona Terezinha. Aqui aprendi a base de matemática, língua portuguesa, ciências e estudos sociais. Foi também uma época de superar alguns traumas do ano anterior.

Ao final do ano letivo a turma concluinte participou de uma excursão para visita a escola fazenda mantida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, fundada pelo picuiense Felipe Tiago Gomes para atender às crianças e adolescentes das comunidades rurais em atividades voltadas para a cultura agrícola.

A viagem foi estimulante para meu desejo de continuar a estudar, mas precisava enfrentar novo desafio: Conseguir uma vaga no Colégio Cenecista, também mantido pela CNEC em Picuí.

Na época minha mãe vendia lanche na escola e conhecia o professor Felipe Tiago Gomes, fundador da CNEC. Diante da necessidade de conseguir uma vaga, o interceptou com o braço e segurando a minha mão, disse: “Drº Felipe este é meu filho. Ele terminou os estudos no Lordão e agora quer estudar no colégio, mas não temos condições”. Ele nos observou um pouco e disse: “procure o diretor Fenelon e diga que sua bolsa é minha. Agora, só tem uma condição: nunca ficar reprovado”.

Assim iniciava uma nova jornada. Colégio Cenecista Ana Maria Gomes. Era o ano de 1990 e me via numa realidade ainda mais desafiadora: Muitos alunos, novos professores, disciplinas. Nesta escola cursei o final do ensino fundamental e todo o ensino médio.

A insustentabilidade me levou a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos ainda no ensino fundamental. Era comum a ajuda aos pais para compor o orçamento familiar. Como filho mais velho, a escola parecia um privilégio, mas tinha que ajudar em casa.

Então passei a acompanhar meu pai na criação de porcos, no cultivo da terra, na apanha da algaroba, no corte da lenha, no fazer o carvão. Estudava pela manhã e acompanhava meu pai a tarde. Nesta época tive meu pai como grande professor. Ele me ensinou o sentido da palavra responsabilidade.

Como estudante, me interessava pelas aulas de ciências, inglês e matemática. História era uma das disciplinas que não me atraía. Não por esforços, pois na época já buscava discutir os fatos passados fazendo referência aos acontecimentos do presente. Acredito que a mudança de professores tenha dificultado minha identificação com a disciplina no ensino fundamental. Uma das disciplinas que temia era educação física, pois com corpo franzino tinha medo de um confronto físico durante os jogos. Era o último a ser escolhido nas competições.

Antes de concluir o ensino fundamental, diante da necessidade de complementar o orçamento doméstico, precisei estudar a noite para trabalhar durante o dia todo. Como não tinha idade foi preciso uma declaração de trabalho para conseguir autorização da escola. Fui trabalhar clandestinamente numa indústria de cerâmica de tijolos e telhas no município de Picuí.

Vivenciei as dificuldades do ensino noturno e os desafios do estudante operário. Foi um ano difícil, visto que trabalhava das 6 h às 17 h e estudava a noite. Não conseguia acompanhar as aulas devido ao cansaço. Em menos de um mês na cerâmica percebi o quanto a educação poderia fazer a diferença em minha vida. Decidi deixar a cerâmica e me dedicar aos estudos. Contudo, ainda precisava trabalhar. Passei vender lanches: salgados, sucos, balinhas, picolés na porta da Escola Professor Lordão, ajudando meus pais que faziam bolos, biscoitos e doces.

O ensino médio trouxe novos desafios. Cursei as três séries no curso Técnico em Contabilidade no Colégio Cenecista. A perspectiva era concluir para atuar no mercado de trabalho. Foi uma fase de amadurecimento e identificação.

Nas atividades de trabalho em grupo passei a me dedicar e ficar responsável pela equipe. Ganhando o apoio dos professores, procurava me dedicar ao tempo que conciliava com o trabalho. Com uma identidade em formação, passei a admirar a personalidade de alguns professores. Liderança, compromisso, dedicação, humanismo e ética resumem parte do perfil dos meus professores no ensino médio.

Fui convidado a ajudar na escola. Nos finais de semana participava da limpeza e organizava as carteiras. A dedicação fez com que fosse escolhido para ser o representante dos alunos no Conselho Escolar. Participava das reuniões de planejamento, acompanhava a aplicação e a prestação de contas da escola.

Durante as festas beneficentes que a escola realizava fui convidado a ser o tesoureiro. Esta experiência foi muito proveitosa, pois me fez ganhar confiança e não fugir da responsabilidade, fruto da educação familiar que recebia.

A Escola Cenecista enfrentava uma grave crise financeira após falecimento de seu fundador, Felipe Tiago Gomes. Muitos professores faltavam ao trabalho porque não recebiam seus salários em dia. Poucos alunos falavam em continuar os estudos, a Universidade parecia uma utopia. Percebi que seria o momento de ter coragem e mesmo considerando o vestibular um bicho de sete cabeças, decidi que iria fazer. Passei a me dedicar e economizar para financiar as despesas do vestibular. Na época a internet não era uma realidade e todo o procedimento acontecia na cidade de Campina Grande, distante 124 quilômetros de Picuí.

A decisão motiva pela necessidade de autossustentação foi prontamente incentivada pela família, colegas e professores. Identificava-me com história de desprendimento do professor Felipe Tiago Gomes, filho de agricultores que teve na educação uma oportunidade de vida e foi o responsável pela fundação de mais de mil e setecentas escolas no Brasil, particularmente nas cidades do interior e bairros periféricos. A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC foi o maior movimento de escolas da América Latina e durante muitos anos ofereceu ensino gratuito às comunidades onde os pais não podiam custear a educação dos filhos e o estado não chegava como política pública.

Decidido a prestar o exame vestibular trabalhava pela manhã vendendo lanche, a tarde revisava os conteúdos na biblioteca da escola e a noite assistia às aulas no curso técnico. Final de semana trabalhava como feirante para custear as viagens a Campina Grande, necessárias pagar solicitar a inscrição, receber cartão de confirmação e realizar as provas que aconteceriam em dois dias.

O ano era 1997, singular para minha escolha profissional. Precisava decidir para qual curso iria prestar o vestibular. Então considerei minha identificação com a matemática, a pequena experiência em administração e meus valores humanistas. Decidi por administração e história por influência de meus professores. Fiz o vestibular para história na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e administração na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Aprovado nas duas Universidades fui o único do colégio. A colação de grau rendeu muitos aplausos. Meus pais, professores e familiares todos felizes. Terminava a educação básica e iniciava uma nova jornada: o ensino superior.

A graduação foi o despertar para um novo mundo. Uma realidade muito diferente da até então vivida. Um verdadeiro universo de experiências. Aprovado para os cursos de administração e história, decidi ficar na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB no curso de licenciatura em história.

A decisão pelo magistério foi fortemente influenciada pelo percurso que tive enquanto estudante e o apoio dos professores e da família. Tinha em mente a necessidade de retornar à sociedade o que tive condições de aprender. O exemplo do professor Felipe Tiago Gomes e a oportunidade que me ofereceu teve relevante importância na decisão de ser professor.

As primeiras aulas na Universidade já me permitiram ver o quanto precisava aprender. Inicialmente a forma como estudava precisava mudar. Ainda muito confuso com a quantidade de informações a que era submetido.

Na época a corrente marxista era forte na academia e parecia ser alienado quem não discutia Karl Marx. No campo da historiografia outros autores fizeram parte de minha formação: Georges Duby, Frei Vicente Salvador, Sérgio Buarque de Holanda, entre tantos. Ainda Piaget, Michel Foucault, Theodor W. Adorno, Friedrich Engels, Celso Furtado, Edgar Morin, etc.

Como aluno da graduação, aprendi muitas teorias, mas tive que desenvolver no cotidiano a práxis pedagógica necessária para o exercício da docência. Foram muito úteis os seminários, as palestras, as atividades de pesquisa em grupo, as aulas de campo e as visitas a espaços culturais durante o período que compartilhava o tempo como professor e estudante de história.

Em pouco tempo, ainda no primeiro ano da graduação recebi a primeira proposta de trabalho como professor. O diretor do Colégio Cenecista, Felon Luz, fez o convite para ensinar história e matemática. As portas começavam a se abrir.

Na Universidade tive grandes mestres a exemplo das professoras Patrícia Aragão, Regina Coele e Luíra Freire. Com Patrícia me identifiquei com seu compromisso e rigor historiográfico. Sempre exigia muita leitura. Regina me apresentou o mundo medieval como ainda não conhecia e Luíra foi minha orientadora do trabalho de conclusão de curso. Outros professores também tiveram importantes contribuições para minha formação profissional e identidade como professor.

Na etapa final do curso escolhi trabalhar sobre a Campanha Nacional da Comunidade – CNEC, com o objetivo de compreender o que levou um jovem filho de agricultores do interior da Paraíba fundar o maior movimento de escolas da América Latina e seu legado material e filosófico para a educação da cidade.

A experiência inicial como professor aconteceu na escola que conclui o ensino médio e nas condições de crise que sai como estudante. Pouco tempo a escola fechou. Nova oportunidade iria surgir, mas agora numa instituição privada na cidade de Picuí.

Ao tempo que mantinha as viagens diárias de Picuí a Campina Grande para assistir as aulas do curso de história, conciliava o tempo como professor no Instituto Divino Espírito Santo – IDES. Na escola permaneci até 2016 e vivenciei muitas experiências e práticas pedagógicas exitosas que resultaram premiações nacionais através da orientação de trabalhos de pesquisa.

Em 2003 retornei à Escola Estadual Professor Lordão, agora como professor. Inicialmente como substituto, mas logo que foram abertos editais de concurso público me submeti e fui aprovado por duas ocasiões. A Escola Professor Lordão tinha sido onde iniciei de fato minha vida acadêmica, visto que a primeira experiência ainda na zona rural de Picuí tinha sido interrompida devido ao êxodo rural.

Agora como professor efetivo, procurei me dedicar e participar de todas as oportunidades que surgiram. Entendia como uma grande chance para, de certa forma, devolver o que tinha recebido da escola: uma educação que já transformava minha vida naquele momento. Já casado, com uma filha, dois vínculos efetivos como professor. Agora era oportunidade de retribuir.

Quando retornei, a Escola Professor Lordão passava por uma crise institucional causada pela ingerência pedagógica decorrente da interferência política na indicação da gestão escolar. Os resultados educacionais se mostravam como grandes desafios: a evasão e a reprovação.

A escola era questionada pela comunidade pelos resultados que apresentava, ao tempo que a rede municipal de ensino iniciava um processo de reestruturação pedagógica através de concurso público, formação de professores e gestão pedagógica.

Enquanto professor optei pela pedagogia de projetos com o objetivo de trabalhar com uma metodologia ativa na construção de jovens protagonistas, autônomos e líderes. Apesar da proposta pedagógica que adotava, pouco influenciava nos resultados finais que tinham em Língua Portuguesa e Matemática maior peso. A realidade educacional gerava uma situação de insustentabilidade decorrente da diminuição das matrículas e a necessidade de manter a equipe de professores.

Em 2009 a escola foi selecionada pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba para participar do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, uma ação do Ministério da Educação – MEC para o fomento da Educação em Tempo Integral em escolas que apresentavam baixos índices educacionais. O Programa financiava ações de formação em práticas pedagógicas inovadoras como estratégia para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A adesão exigia que a escola iniciasse um reordenamento interno para oferecer o ensino médio em tempo integral.

Durante este processo o estado da Paraíba vivenciou uma ruptura política com a cassação de seu governador e a posse de sua oposição. A instabilidade política ampliava a insegurança institucional e repercutia nos resultados educacionais. Neste ínterim mantinha minha prática pedagógica voltada para o estudante através da orientação de projetos de iniciação científica que resultaram em dois prêmios nacionais: Prêmio Nacional de Ciências e Prêmio Luís Eduardo Magalhães com o projeto Repensando Picuí. O desempenho dos estudantes e os resultados alcançados provocaram boa repercussão entre a comunidade escolar e assumi uma postura de liderar como entusiasta a proposta de educação em tempo integral como alternativa ao fracasso escolar.

Em 2011 o cenário político mudava com a eleição de novo governador fora da bipolaridade que marcara o estado nas últimas décadas e caracterizado pelo discurso técnico. Neste mesmo ano após a equipe docente negar apoio ao novo gestor, fui convidado a assumir a gestão da escola que fui aluno e atual professor. Hesitei inicialmente, diante do receio de ficar submetido aos interesses políticos, mas aceitei quando após apoio da equipe escolar coloquei a condição de independência e autonomia para atuar na gestão escolar.

Como gestor, optei pelo diálogo no sentido de construir uma gestão participativa, visto que apesar do reconhecimento dos estudantes, colegas docentes e comunidade local eu não tinha experiência em gestão pública. Na perspectiva de uma gestão democrática fortalecemos o Conselho Escolar, retomamos o Grêmio Escolar, definimos o Regimento Interno, revisamos a Proposta Pedagógica, experimentamos diferentes matrizes curriculares e incentivamos a participação dos pais e comunidade nas decisões da escola.

O apoio da equipe escolar foi necessário para construção da proposta do ensino médio integral voltada para a realidade. Com uma matrícula de 1.044 alunos distribuídos em vinte e quatro turmas foi necessário construir uma parceria com a Escola Estadual Felipe Tiago Gomes para acolher os estudante e professores que decorrente da mudança curricular precisavam de espaço em outra instituição.

A escola passou a ofertar 480 matrículas e ofertar uma matriz curricular com uma base comum e uma parte flexível modificada conforme as expectativas apresentadas pelos estudantes. Os componentes da parte flexível eram voltados para iniciação científica, arte e cultura regional, práticas esportivas, leitura e letramento, acompanhamento pedagógico em matemática e letramento digital. A metodologia predominante era a pedagógica de projetos.

A proposta pedagógica para o ensino médio integral na Escola Professor Lordão contribuiu para a melhoria dos indicadores educacionais como a redução da evasão, crescimento da aprovação que foram evidenciados nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB. Além dos indicadores educacionais, a escola presenciou o crescimento do número de alunos aprovados para o ensino superior e a seleção em vários prêmios e olimpíadas de abrangência nacional e internacional.

A experiência como diretor me permitiu experimentar uma proposta de gestão escolar centrada na democratização, enquanto como professor atuava numa práxis centrada numa metodologia ativa e voltada para os estudantes.

Ao tempo que dedicava as energias como gestor e professor na Escola Professor Lordão ampliava a formação acadêmica com os cursos de Pós-graduação em História do Brasil e Práticas Pedagógica Interdisciplinares, ofertados pela Universidade Estadual da Paraíba. Outros cursos de aperfeiçoamento em gestão escolar ofertados como conseqüências dos Prêmios Gestão Escolar 2011 e 2015.

Em 2015, após conhecer o professor Roberto Faustino, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Aprovado para ser aluno regular do Mestrado de Formação de Professores, iniciei em 2016 com as disciplinas de formação docente e práticas pedagógicas, ensino-aprendizagem no contexto das tecnologias digitais e tópicos em educação, língua espanhola para fins acadêmicos.

O primeiro semestre do Mestrado exigiu muita energia devido o deslocamento de Picuí a Campina Grande, onde eram realizadas as aulas, e a necessidade de manter a gestão escolar e a disciplina de história. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Paraíba reconhece o direito a licença remunerada para formação em serviço. Contudo, optei por preservar minha carga horária como forma de manter presente o projeto de ensino médio integral na Escola Professor Lordão.

No segundo semestre de 2016 cursei as disciplinas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e Tópicos em Educação I: Literatura e Ensino – Reflexões de (e para a) Sala de Aula. Ainda em 2016 conheci a Práxis Educativo-Coletiva como proposta pedagógica que logo me despertou interesse. Particpei de minicurso e palestras como o professor Pedro Bergamo sobre a economia propedêutica o que permitiu maior embasamento e o convite a fazer parte do grupo de Pesquisa-Ação CONSER.

Ocasião em que também conheci o professor Roberto Marden e a leitura de sua tese: Educação Superior, Trabalho e Humanização: Mediações Políticas e Pressupostos Institucionais para a análise da Produção Social e dos Impactos do Projeto de Formação Fasb – Barreiras-Ba. Como resultado das discussões realizadas neste primeiro ano do mestrado, apresentei no Congresso Nacional de Educação o artigo: PROEMI: Educação Integral na Escola Estadual Professor Lordão em Picuí-PB.

No final de 2016 após um intercâmbio sobre gestão escolar nos Estados Unidos, fui convidado pelo Secretário de Educação da Paraíba a fazer parte da equipe executiva, responsável pelas escolas de ensino médio da rede estadual. Novos desafios e a expectativa de repercutir no estado as experiências e práticas vivenciadas como professor e gestor escolar no acompanhamento das atividades pedagógicas nas escolas de ensino médio da rede estadual.

A Mudança para a cidade de João Pessoa trouxe uma maior responsabilidade e dedicação ao trabalho o que tornou ainda mais difícil a participação no Mestrado. Entre os componentes do curso naquele ano esteve Metodologia da pesquisa, o Estágio Docência e a Produção da dissertação.

Encontrei nos professores Faustino, Cesar e Marden uma dedicação e apoio que vivenciei como aluno da educação básica e que sempre tive o cuidado de oferecer aos alunos do ensino médio. O apoio dos professores foi decisivo para manter o foco na orientação e construção da dissertação que culmina com sua defesa em 2019: Ensino Médio em tempo integral em Picuí-PB: A experiência participativa no âmbito da Escola Estadual Professor Lordão.

O trabalho na Secretaria de Estado da Educação se avolumou diante das responsabilidades assumidas como Conselheiro Estadual de Educação da Paraíba – CEE/PB, Membro do Grupo de Trabalho do Ensino Médio junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, Membro da Comissão de Acompanhamento e Monitoramento das Organizações Sociais – CAMAOS e do Comitê de Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual da Educação – PEE/PB. Ainda em 2017 iniciei curso em educação executiva no Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia – Insper, aonde mensalmente precisava ir assistir aulas presenciais em São Paulo.

Conciliar a rotina de trabalho como a necessidade de permanecer dedicado a pesquisa e aos estudos sobre a educação integral na Paraíba foi um grande desafio que compartilhei com a família, colegas de trabalho e professores orientadores.

Em 2018, assumi a Coordenação Estadual para definição do Currículo da Paraíba para o ensino infantil e fundamental e permaneci dedicado as responsabilidades da Secretaria de Estado da Educação e ao compromisso com a dissertação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba sobre a proposta pedagógica de ensino médio integral da Escola Professor Lordão como uma alternativa de flexibilização curricular que centrado no estudante dialoga com a Práxis coletivo educativa que conheci durante o curso.